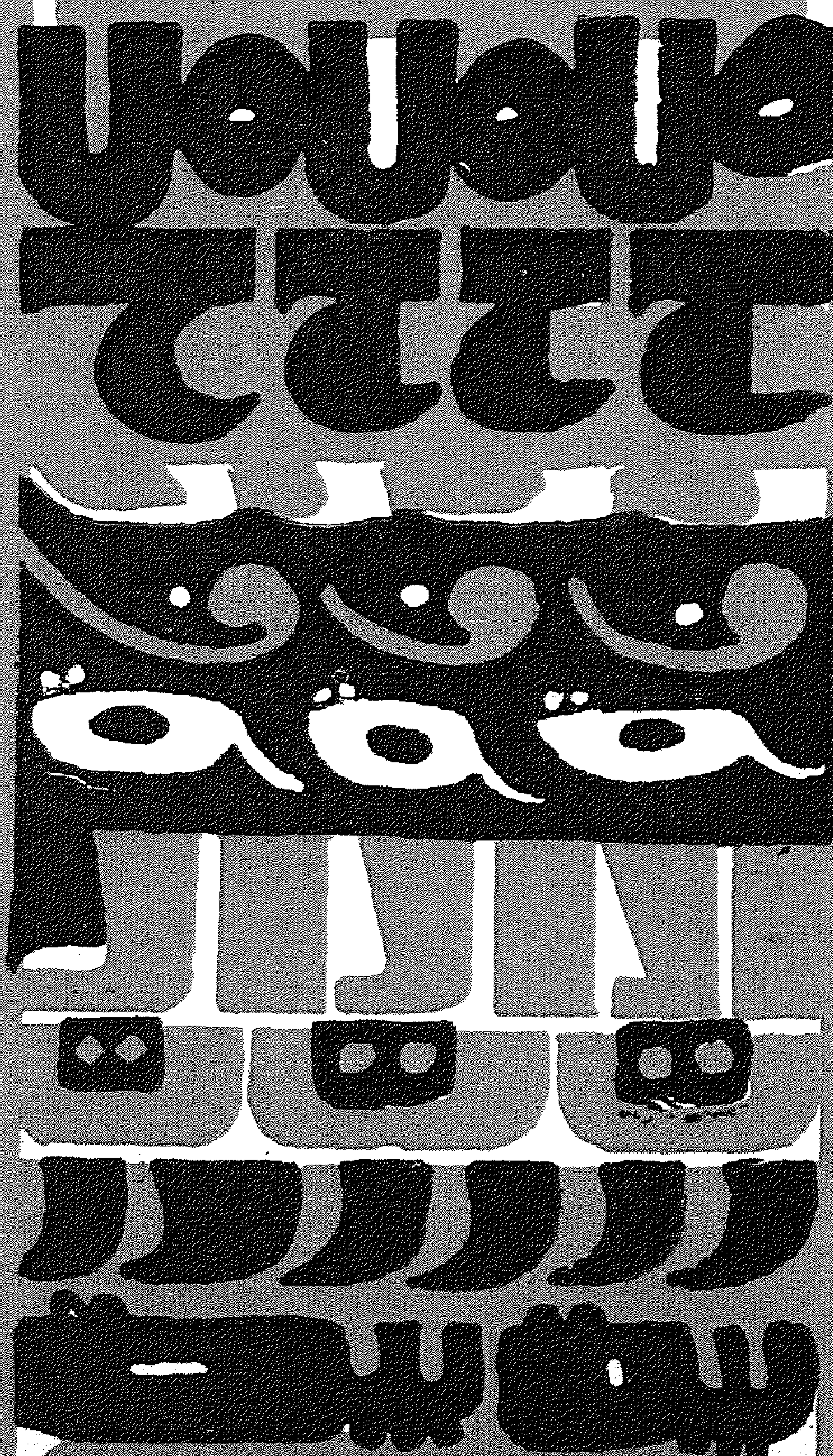
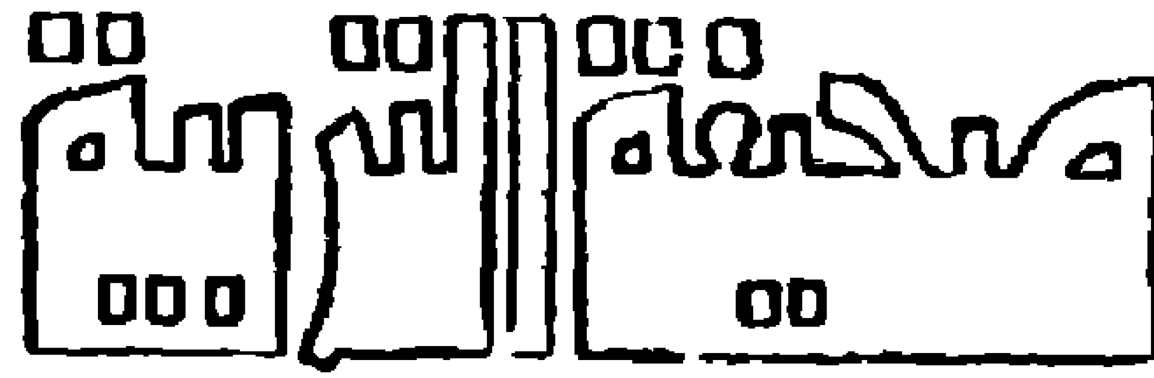
صحيفة التربية

السنة الثلاثون	ديسمبر ١٩٧٧ يناير/فبراير ١٩٧٨	العدد الأول





تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت : ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشـــال)

* تنشر الآراء العلميـــة والتربوية على مسئولية أصحابها .

* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطـــة

* تنشر الصـــحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .

* ترسل المقالات والمكاتبات باســم رئيس التحرير بمقر الرابطة

* الاشتراك السنوى

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .

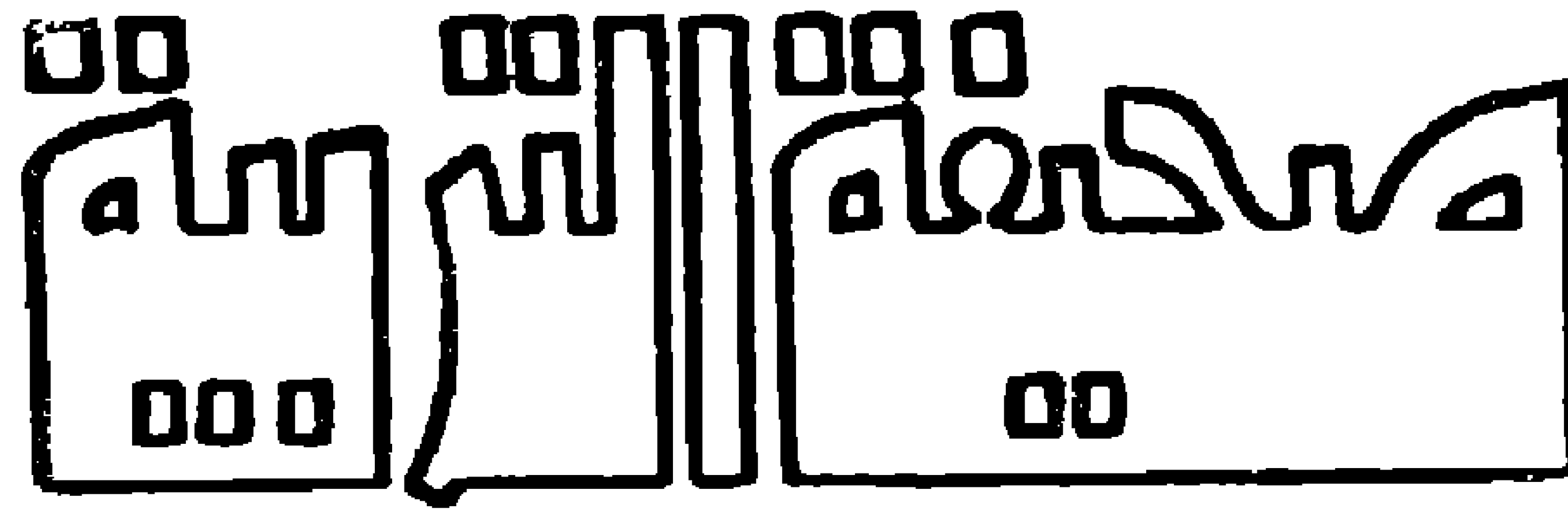
٨٠ قرشا للصحيفة فقط .

٦٠ قرشا للطلبة .

١٢٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر أربعـــة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من ديسمبر ـ مارس ـ يونيو ـ سبتمبر



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت : ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

السنة	ديسمبر ١٩٧٧	العدد
الثلاثون	يناير/فبراير ١٩٧٨	الأول

فى هذا العدد

كلمة المحرر ..

الإتجاه فى تطوير المنهج نحو

التعليم الأساسى

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تطلعنا أنباء وزارة التربية والتعليم فى مصر فى هذه الأيام بمحاولات جادة لتطوير مناهج التعليم وبصفة خاصة فى مراحلة الأولى • وتتخذ الوزارة مدخلاً لهذا التطوير أطلقت عليه مصطلح التعليم الأساسى • ومن الواضح أن هناك أكثر من مدخل لتطوير التعليم والارتفاع بمستواه لتحقيق مزيد من أهدافه ، غير أن المدخل الذى اختارته الوزارة فى هذه المرة كان فى رأينا وليد حلقة متصلة من الدراسات والاتجاهات التى برزت فى السنوات القليلة الماضية ، وهى وان لم تكن فى حقيقة الأمر جديدة أو غائبة عن الفكر التربوى فى مصر لخمسين سنة خلت ، الا أنها بدأت تتلاحق بصورة مطردة ومتزايدة مما أكسبها قوة دافعة الى أن تبلورت أخيرا فى الأخذ بمزايا • التعليم الأساسى كمدخل لتطوير المناهج فى المرحلة الالزامية من التعليم •

وقبل أن نتعرض للتعليم الأساسى من حيث مفهومه والمقصود به وما تتطلبه مناهجه من اعداد واستعداد من حيث اعداد المعلم وتدريبه وامداد المدرسة بالتجهيزات المطلوبة واعداد البيئة بما تشتمل عليه من أوجه نشاط بشرى أو مكونات ومؤسسات لكى تتجاوب مع متطلبات هذا اللون من التعليم ، نقول قبل أن نتعرض لهذا كله ولغيره من المسائل المتعلقة بالتعليم الأساسى يجدر بنا أن نستعرض أولا الظروف والتيارات الفكرية التى نشأ من خلالها الاتجاه نحو التعليم الأساسى فى تطوير المناهج • ولعلنا واجدون فى هذا الاستعراض ما تقصده الوزارة بالتعليم الأساسى والفلسفة التربوية التى تكمن وراءه • ولا شك فى أن توضيح هذه المسائل ، ييسر عمل المخططين ويهديهم كما أنه يوجه المنفذين الى تحقيق الأهداف المرجوة من هذا التطوير • ان فكرة التعليم الأساسى لم تنشأ فى فراغ أو نقلا من مجتمع آخر لمجرد النقل أو الرغبة فى التغيير من أجل التغيير وانما سبقها العديد من الخبرات والتجارب التى مر بها التعليم فى مصر منذ حوالى نصف قرن ، هذا بالاضافة الى الملابسات التى تمت فى السنوات القليلة الماضية والتى

ساعدت على الأخذ بفلسفة التعليم الأساسى والقيام بمحاولة جادة لتطوير مناهج المراحل الأولى من التعليم على أسلوبه • وسوف نقصر حديثنا الآن على ما كان يجرى فى السنوات الأربع الأخيرة مما أدى بطريق مباشر الى الأخذ بهذ الاتجاه •

ففى عام ١٩٧٤ بدأت وزارة التربية والتعليم حلقة جديدة فى تطوير مناهج التعليم بدأت بالصف الأول الابتدائى الى نهاية المرحلة الثانوية • وقد درجت الوزارة على القيام بهذه العملية من آن لآخر أو كلما ارتفعت الشكوى من المناهج • والأسلوب التقليدى الذى تتبعه الوزارة فى ذلك يقوم على تشكيل اللجان المؤقته التى يطلب منها عادة أن تنجز عملها خلال بضعة أسابيع ، ثم تشكل لجان أخرى لتأليف الكتب المدرسية وفق هذه المناهج المعدلة أو المطورة كما يطلق عليها أحيانا • وكثيرا ما كان هذا الأسلوب فى تعديل المناهج أو على الأصح اعادة النظر فيها يؤدى الى حل بعض المشكلات المثارة ولكنه أيضا كثيرا ما كان يخلق فى الوقت نفسه مشكلات أخرى تبقى لتنتظر الحل فى التعديل القادم •

غير أن الخطوة التى أتبعت فى عام ١٩٧٥/١٩٧٤ تميزت بأكثر من جانب ، منها تشكيل ما أطلق عليه فى ذلك الوقت اسم اللجان الموسعة لمراجعة مناهج المواد المختلفة • فاللجنة الموسعة لمناهج اللغة العربية مثلا عهد اليها بمراجعة مناهج هذه المادة فى جميع مراحل التعليم رأسيا أى من الصف الأول الابتدائى الى الصف الأخير فى التعليم الثانوى ، وذلك حتى يمكن التنسيق بين مناهج هذه اللغة فى المراحل المختلفة بما يضمن الربط بينها وانسياب النمو اللغوى للتلاميذ ويمنع الحشو والتكرار الزائد • وهكذا شكلت لجان موسعة للمواد الأخرى كاللغة الأجنبية والتاريخ والكيمياء والفيزياء والأحياء والجغرافيا الخ ••• وقد اختير أعضاء هذه اللجان من بين القيادات العلمية والتربوية فى كليات الجامعات ووزارة التربية والتعليم ومراكز البحوث والمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الذى كان قد أنشىء حديثا فى ذلك الوقت (١٩٧٤) • كما شكلت لجنة خاصة أطلق عليها لجنة التنسيق والتحديث (١) وكانت هذه اللجنة أيضا تضم نخبة من العلماء والخبراء والمتخصصين سواء من العاملين فى مجال التعليم الجامعى أو غير الجامعى أو من القيادات الفكرية فى الأدب والاجتماع والاقتصاد والسياسة أو من المهتمين بشئون التعليم من رجال الأعمال والصناعة والطب والدين الخ ••• وقد عهد الى لجنة التنسيق والتحديث بالتنسيق الأفقى بين مناهج المواد المختلفة فى كل صف دراسى

(١) كان للمؤلف شرف المشاركة فى أعمال هذه اللجنة ورئاسة جلساتها •

لمراعاة التكامل من جهة وتجنب التكرار من جهة أخرى ، كما عهد اليهـا بالتأكد من أن المناهج المطورة تشتمل على موضوعات تتصل بحياة المجتمع وتعالج على مستوى التلميذ المشكلات الحيوية المعاصرة مثل مشكلة السكان والأسرة ومشكلات البيئة والطاقة والسلوك الاجتماعى والاخلاقى والعلاقات بين الدول والشعوب الخ ··· وتجدر الأشارة أيضـا الى أن اللجـان الموسعة قد عهد اليها لتختار من بين اعضـائها أو غيرهم من يقوم بتأليف الكتب التى تتمشى والتعديلات التى أدخلتها فى هذا التطوير ، على اعتبار أن واضعى المنهج أقدر من غيرهم على تفسير أهدافه ومحتواه عن طريق تأليف الكتاب المدرسى المقرر لهذا المنهج ·

وعلى الرغم من أن عملية مراجعة المناهج واعادة النظر فيها التى تمت فى سنة ١٩٧٥/٧٤ قد تميزت بالجوانب التى أشرنا اليها ، الا أن هذه العملية قد تمت أيضا فى الاطار التقليدى الذى أقل ما يوصف به أنه تعليم تغلب عليه الصيغة النظرية الأكاديمية وأنه بعيد الصلة عن الحياة العملية والانتاجية · ولذلك فان هذا التطوير وان كان قد قضى على كثير مما كان يشـكو منه المعلمون والآباء الا أنه فى رأينا لم يؤد الى تطوير حقيقى فى جوهر المناهج بصفة خاصة أو جوهر التعليم بصفة عامة ·

ولما كانت هذه العمليات التى تجرى فى وزارة التربية والتعليم تتم بالتعاون الوثيق بين الوزارة وبين المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فقد صاحب الاتجاه المشار اليه فى تطوير المناهج دراسات مكثفة فى كل من الوزارة والمركز القومى للبحوث التربوية والمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى حول عدد من الموضوعات وثيقة الصـلة بتطوير المناهج وكانت تجرى هذه الدراسـات بتعاون كامل بين هـذه الجهات الثلاث · وقد تناول المجلس القومى للتعـليم والبحث العلمى دراسـة الموضوعات المبينة فيما بعد بصفة خاصة منذ عام ١٩٧٥ وكانت تقـدم التقارير المبدئية الى شعبة التعليم العام والتدريب بالمجلس لدراستها دراسة مستفيضة ثم يعرض التقرير النهائى على هيئة المجلس لمناقشته واصـدار توصياته بشأنه · ومن أهم الموضوعات التى درست فى المجلس القومى للتعليم خلال هذه الفترة مما له صلة بتطوير المناهج الموضوعات الآتية :

- تطوير مناهج المدرسة الثانوية (سن ١٢ ـ ١٨) ·
- مد فترة الالزام حتى سن ١٥ مع التـأكد على اهمية تطوير أى المتضمنة للمرحلة الاعدادية (٢) منـاهج المرحلتين الابتدائية والاعدادية (٣) ·

---

(٢) أعدت التقرير الخاص بهذه الدراسة لجنة برئاسة الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب ·

(٣) أعد التقرير الخاص بهذه الدراسة الأستاذ الدكتور سليمان حزين·

ـــ تجويد التعليم فى المدرسة الابتدائية (٤)

ـــ التعليم الأساسى فى المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية (٥)

وقد ركزت جميع هذه الدراسات والمناقشات التى دارت فى المجلس القومى للتعليم على أهمية تطوير مناهج التعليم على أســـاس الاهتمام بنمو التلاميذ خلقيا واجتماعيا وعقليا مع الأخذ بالجوانب التطبيقية والانتاجية فى المناهج وعدم الاقتصار على التعليم النظرى والاكاديمى فى التعليم العـــام وأوصى المجلس بضرورة ربط محتوى المناهج بالبيئة ومشكلاتها وبالحيـــاة المعاصرة فى كافة جوانبها كما أوصى بمد فترة الالزام فى التعليم لتشـــمل المرحلة الاعدادية الحالية أى حتى سن الخامسة عشرة وفى الوقت نفسه رأى المجلس أن مد فترة الالزام يتطلب وجوب اعادة النظر فى مناهج المرحلتين الابتدائية والاعدادية التى وضعت على أساس أن الالزام ينتهى بانتهاء الصف الســـادس وأن المرحلة الابتدائية مرحلة منتهية • ويعنى مد الالزام الى نهاية الصف التاسع أن تكون الدراسة فى هذه الصفوف التسعة متكاملة مع بعضها • كما يعنى مد الالزام أيضا مراجعة المناهج أيضـــا من حيث تحقيقها لأهداف التعليم الالزامى الذى يجب أن يوجه نحو اعداد المواطن المستنير القادر على تحمل مسئولياته كفرد فى الجماعة فيسهم فى تطوير بيئته ويعمل على الارتقاء الذاتى بمهاراته ومعلوماته وثقافته ويكون عضوا نافعا ومنتجا ومتعاونا فى مجتمعه • كما أن الصيغة النظرية التى تغلب على التعليم فى المرحلة الاعدادية حاليا يجب أن تصحح فى التعـــليم الالزامى فليس الغرض من هذا التعليم اعداد الطلاب للدراسة الجامعية الأكاديمية اذ من الواضح أن نسبة ضئيلة هم الذين يواصلون الدراسات العليـــا من ذوى المواهب الخاصـــة ولا شك أن تحقيق الأهداف العامة التى أشرنا الى بعضها يساعد أيضا الطالب الذى لديه هذه المواهب الخاصة على مواصـــلة الدراسة الجامعية كما أن التعليم الالزامى لا يقصد به أن يكون تعليما مهنيا فيعد التلاميذ للعمل فى الحرف البسيطة ولكن التعليم الالزامى هو تعليم عام وثقافة عامة تشمل القدر الأساسى اللازم لكل مواطن • وبعده يمكن أن يعد من يصلحون للأعمال الحرفية عن طريق تدريب منـــاسب للحرفة التى يصلح لها أو ان يواصل الدراسة من يصلحون لمواصلتها فى التخصصات المناسبة أيضا •

---

(٤) أعدت التقرير الخاص بهذه الدراسة لجنة برئاسة الأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصى •

(٥) أعدت التقرير الخاص بهذه الدراسة لجنة برئاسة الأستاذ حسن مصطفى •

ولقد كانت استجابة وزارة التربية والتعليم لكل هذه الاتجاهات والدراسات التى شاركت الوزارة نفسها فيها استجابة فورية وايجابية ، ففى مايو سنة ١٩٧٥ دعا وزير التربية والتعليم الأستاذ الدكتور مصطفى كمال حلمى فيها الى عقد اجتماع أو ندوة علمية بالقاهرة لدراسة التعليم الشامل فى المدرسة الثانوية من الصف السابع الى الصف الثانى عشر ودعى للمشاركة فى هذا الاجتماع والاعداد له وفد من خبراء المكتب الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ببيروت وكذلك المركز القومى للبحوث التربوية كما شارك فى هذه الندوة ممثلون للمجلس القومى للتعليم والمجلس الأعلى للجامعات ووزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالى ولجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب واساتذة كليات التربية بالجامعات (٦) وانتهى الاجتماع بتقرير واف حول الحاجة الى تطوير مناهج المرحلة الاعدادية وكذلك المرحلة الثانوية بأسلوب التعليم الشامل الذى يهتم بالجوانب التطبيقية والنظرية للمعرفة كما قدم التقرير بعض الاقتراحات المتعلقة بالتشعيب والاختيار فى الصفوف الأخيرة من المدرسة الثانوية العامة ·

وفى الوقت نفسه قامت الوزارة بالتمهيد لمد فترة الالزام فوضعت الخطط على أساس التدرج للوصول فى عام ١٩٨٠ الى ما يقرب من الاستيعاب الكامل (فوق ٩٠٪) فى التعليم الابتدائى لجميع الأطفال الذين تبلغ أعمارهم سن السادسة وفى الوقت نفسه توسعت الوزارة فى القبول فى المدارس الاعدادية تدريجيا بحيث يمكن فى عام ١٩٨٥ تنفيذ توصية المجلس القومى للتعليم بجعل التعليم الزاميا حتى سن الخامسة عشرة ·

والظاهر أن وزارة التربية والتعليم تدرك تماما (٧) أن الاستيعاب الكامل ليس هدفا فى ذاته كما أن مد فترة الالزام لتصبح تسع سنوات

---

(٦) كان من بين الاعداد لهذه الندوة ارسال وفد الى المملكة المتحدة للوقوف على خبرتهم فى التعليم الشامل الذى يطبق فى المدرسة الثانوية الشاملة وقد عاد الوفد قبل الندوة مباشرة ليشارك فى أعمالها وقد تألف الوفد من الدكتور يوسف صلاح الدين قطب (المجلس القومى للتعليم) والأستاذ محيى الدين أبو شادى (وكيل وزارة التربية والتعليم) والأستاذ نصر عبد الغفور (رئيس لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب) ·

(٧) يلاحظ ذلك من التصريحات التى أدلى بها وزير التعليم الأستاذ الدكتور مصطفى كمال حلمى فى كل مناسبة وبصفة خاصة فى اجتماعات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى وكذلك من تصريحات المسئولين عن التخطيط بوزارة التربية والتعليم ·

بدلا من ست ليس أيضا هدفا فى ذاته ـ ولكن الهدف الأساسى من كل ذلك هو اتاحة الفرص لجميع المواطنين ليتلقوا تعليما جيـــدا ولأطول فترة تسمح بها ظروف مجتمعنا ويتطلبها النمو المطرد للثقافات المحلية والعالمية على أن يكون هذا التعليم موجها توجيها مباشرا نحو تنمية كل من المواطن والوطن وبمفهوم أن التنمية فى جميع صورها ومن جميع جوانبها يجب أن يكون الانسان هو غايتها ووسيلتها فى وقت واحد • ان الاستيعاب الكامل أو مد فترة الالزام مع بقاء ما نشكو جميعا منه حاليـــا من فقد كبير فى التعليم لن يؤدى الا الى مزيد من هذا الفاقد ولذلك فان التوسع فى التعليم طولا وعرضا يجب أن يكون مصحوبا بمراجعة محتوى هذا التعليم وأهدافه وأساليبه وتقويم نتائجه للتعرف على مقدار العائد الحقيقى من مدخلاته •

من هذه الخلفيات التى حاولنا تلخيصها وبالمفهوم المشار اليه فيمـا يتعلق بحاجتنا لاصلاح التعليم كانت نقطة الانطلاق نحو الاتجاه فى تطوير المناهج الى ما أطلق عليه مصطلح التعـــليم الأساسى • وقد رأت وزارة التربية والتعليم أن تبدأ بتطبيق هذا الأسلوب من التعليم فى مرحلة الالزام وليس معنى هذا ارتباط التعليم الأساسى بالتعليم الالزامى فقط فالتعليم الأساسى بمفهومه الذى سوف نوضحه فى العدد القادم يجب الأخذ به فى التعليم العام وأيضا فى بعض جوانب التعليم المهنى والتخصصى • الا أن التدرج والتؤدة المناســـبة والمعقوله قد تقتضى البـــدء بالمراحل الأولى من التعليم • ولذلك فقد نشطت وزارة التربية والتعليم وكذلك المركز القومى للبحوث التربوية فى القيام بالدراسات المتعلقة بذلك • وقد شارك المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى بنصيب أيضا فى هذه الدراسات •

هذه أيها القارىء العزيز خلاصه للملابسات التى نشــأت فيها فكرة التعليم الأساسى كمدخل لتطوير المناهج نكتفى بها الآن لضيق المجال على أن نحاول فى العدد القادم توضيح الأسس والمبادىء التى يقوم عليها التعليم الأساسى بالمفهوم الذى اتفق عليه فى الدراسات المشار اليها •

والى العدد القادم ان شاء الله ؟

التزامات المعلم المهنية والوظيفية

للأستاذ محمود النبوى الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم

من الثابت أن المعلم هو المسئول عن تقديم القوى البشرية الصالحة من أبنائنا المتعلمين للمجتمع ، تلك القوى التى هى الوسيلة الحقيقية لبناء هذا المجتمع وضمان استمراره على أمثل صورة من الصور • لذا كان من الحتم أن تعمل الدولة على اتاحة الفرصة لاعداد المعلم وتدريبه حتى يصير خليقا بحمل هذه المسئولية ، وحتى يكون مهيئا للاستزادة من المعرفة والثقافة التى ترتبط بالعلوم الحديثة وبالأساليب التربوية الجديدة ، وبمعالجة المناهج وحسن استخدام الكتب وتحقيق عنصر التكامل والاتزان فى شخصية المتعلم الذى هو مركز المنظور فى كل عملية مربية •

ان التعليم هو حجر الزاوية فى بناء الدولة العصرية ، والعامل المساعد فى تنظيم وجودها • وخلق المواطن المستنير القادر على الاسهام الايجابى فى تطوير مجتمعه بممارسة العمل المنتج •

واذا كان المرحوم أمير الشعراء أحمد شوقى قد أشار الى أن المعلم « كاد أن يكون رسولا » فمعنى هذا أن وضعه الوظيفى وضع حساس ودقيق يملى على المعلم الكثير من التبعات الوظيفية التى يمكن أن يضطلع بها وفاء لرسالته وتحقيقا لدوره •

ولعل من المفيد أن نقول ان المدرسة بكل امكاناتها ومقوماتها البشرية والمادية لا تستطيع أن تحقق المناخ الصالح لتنشئة التلاميذ وتحقيق أسباب نموهم ، اذا كانت هذه المؤسسة التعليمية تعمل بمعزل عن الأسرة ، فالتلميذ أولا وقبل أى شىء ابن هذه الأسرة ، ثم انه بعد ذلك ابن المدرسة ، ومن حقه أن يجد الجو الصالح المتوافق فى كل من المدرسة والبيت ، لأن انفصال الأسرة عن المدرسة من شأنه أن يحرم المتعلم من اشباع احتياجاته الأولية ومطالبه الضرورية لتربيته ، بل الى أحساسه بالتناقض والتضارب فى أساليب تربيته وشعوره بالاختلاف فى معاملته فى كل من هاتين المؤسستين اللتين تحتضنانه وعدم ثبات المعاملة بينهما •

وإذا اختلفت الاتجاهات التربوية فى المدرسة عن البيت ، فان هذا قد يعرض المتعلم الى الوقـــوع فى صراعات شتى وحيرة مقلقة فلا يعرف الطريق الاقوم الذى ينبغى له أن يسلكه ، وقد يؤثر عليه هذا فى تشكيل أخلاقه ومعاملاته ٠

اننا نقوم الآن على تربية سبعة ملايين متعـــلم أو يزيد ، فلا بد من الانتقال الى استراتيجية الكيف والكفاية ، ولا بد أن نركز بخاصـــة على الجانب التربوى الأصيل ، وعلى الجوانب الفنية والعملية والقيم الدينية بكل مدخلاتها ، وبحيث لا تطغى ما ديات التعـــليم على جوهر العملية التعليمية على الرغم من أهميتها ٠

ولعل من العسير أن نذكر الجوانب كلها التى تقع على كاهل المعلم فى هذا البحث المحدود ، ولهذا سأقتصر على بعض هذه الجوانب التى يمكن أن تكون سبيلا الى دعم العملية التعليمية والأخذ بيد المتعلم الى حيث يجد نفسه عالى الشأن موطد الأساس ٠

■ على المعـــلم المربى أن يكون على علم تام بالأهداف التى تسعى الى تحقيقها عن طريق عملية التعلم والسلوك الذى ترضى عنه ثقـــافة المجتمع وفلسفته ٠٠ هدف التربية بعـــامة هو تحقيق الذات وتنمية المســـئولية المدنية ، تنمية المعرفة واشباع الميول والتعرف على المثل والعادات وكشف القدرات الذاتية فى كل فرد وحسن اســـتثمارها حتى يصـــل الى المكانة اللائقة به ، وحتى يتم له التكيف الملائم مع بيئته ٠

■ التعرف على خصـــائص نمو التلاميذ واحتيـــاجاتهم فى مختلف مراحل نموهم مما يعاون على تحقيق التكيف بالنسبة للبيئة التى يعيشون فيها وعلى فهمها وكشف حقائقها ٠

■ أن يكون المعلم قدوة حسنة لتلاميذه بالتفانى فى أداء واجباته من أجل اعداد المواطن الصالح فى سلوكه ، لأن القدوة هى الأساس الأول فى كل عملية مربية وفى تكوين الضوابط النفسية والسلوكية ٠

■ غرس اتجاهات الجماعة المرغوب فيها ، فأهمية الولاء للجماعة أمر مسلم به على مر العصور فى جميع الشعوب ، فالجهود التى تبذل فى خلق الولاء للوطن وللأهل ، وطرق المعيشة ، لما تحظى به اغلب البرامج التعليمية لدى الأمم الحديثة المتقدمة ٠

■ إن العمل التربوى فى حياتنا المعاصرة يقوم على أساس من العمل

الجماعي.وعمل الفريق المشترك المتضامن فى العلم النافع الذى يتفق والسعى الى تحقيق الأهداف المرجوة ·

■ الحياة الدراسية الناجحة نظم وعلاقات قبل أن تكون أفرادا بذواتهم لا يحسون معنى الانتماء الحقيقى وجدوى الولاء للجماعة المتعاونة على أرضية مشتركة يسودها روح الالتزام والشعور بالمسئولية ، وأنهم جزء من كل ، وأفراد فى أمة واحدة ·· من أجل هذا كان على المعلم لكى نحقق التكامل والتوافق فى حياتنا بعامة ، وفى الحقل التعليمى بخاصة لا بد من تهيئة جو عام صالح من العلاقات الانسانية المتبادلة القائمة على الود والثقة والتقدير والوعى وحب الخير والتعايش السلمى والتفاعل الخلاق والتصرف اللبق والخضوع الذكى لما تخضع له الجماعة المنصهرة فى كيان عضوى واحد ·

■ ينبغى للمعلم أن يتعرف على معالم البيئة المحيطة وتركيب سكانها ومراكز الاهتمام الرئيسة بها ، وذلك لازالة شعور المتعلم بالاغتراب أو بالنقص فى هضم المعلومات ، وحتى يكون قادرا على التعامل والاتصال الخصب بالأخذ والعطاء ·

■ ان طاعة الطلاب لمعلميهم لا يجب أن تجيىء رهبة من عقابهم ، لأنه لافضل لخائف فى سلوك يتصرف به عن خوف · فالمهم أن تنبثق الطاعة من الداخل ايمانا من الطائع بأنه انما يطيع نفسه مادام هو المواطن الصالح الحر ·

■ القضاء على التعصبات والتواكل والسلبية والتزام الدقة وعدم الاستهانة بحقوق الآخرين ، وعدم التساهل فى الأمور الخطيرة ، وعدم التغاضى عن ترك الأخطاء أو عدم تحمل المسئولية ·

■ أن يحسن المعلم الاصغاء بقدر اجادة الكلام ، وبدافع احترام حرية الرأى وحرية التعبير عن هذا الرأى ·

■ رعاية المتفوقين الذين تبرز مواهبهم ، مع العناية بشريحة المتخلفين الذين يثبت التقويم حاجتهم الى جهد اضافى لرفع مستواهم ·

■ الحرص على الارتفاع بنواحى النمو المتكامل للتلاميذ والعمل على رفع مستوى أدائهم ودعمهم بالمهارات الفنية اللازمة وبألوان الثقافة المهنية والدراسات العملية ·

■ مشاركة التلاميذ مشاركة علمية كاملة بروح التعاطف والانسانية

والرحمة والحرص الكامل على تقديم المعونة القصوى والخبرة المكتسبة خروجا من تبعة كتمان العلم والضن به ، لأن لله حقا فيما استودع العلماء المعلمين من العلم والفهم والفضل • والعلم النافع هو المقرون دائما بالعمـــل على بساط المحبة والاخلاص والصدق •

■ استمرار عمليات التقويم الدراسى طوال العام وفى نهايته •

■ تحقيق التعاون بين جمهرة المعلمين فى كل موقع ، ودعم التنافس المشروع الذى يقوم على البناء وصحة المنهج وسلامة القصد •

■ أداء الواجبات قبل المناداة بالحقوق وإيثار المصـــلحة العامة على المصلحة الخاصة وتوخى الانتاج قبل الاستهلاك •• ان مع كل حق مسئولية ، فلماذا لا يطلب الناس الا حقوقهم ؟

■ غرس روح الاتقان فيما يقوم به التلاميذ من أعمال • « ان الله يحب اذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه » مع ملاحظة الوصول بالعمل الى أقصى مراحل انجازه وعدم التوقف به فى منتصف الطريق ، لأن كل خبرة ناقصة خبرة مدمرة لها خطورتها وانعكاساتها السيئة •

■ العمل على تهذيب أذواق التلاميذ وترقية أحاسيسهم ومشاعرهم واقدارهم على تذوق الجمال فى الطبيعة وفى الأشياء المادية والمعنوية وفى القول والعمل •

■ المعلم قليل بنفسه كثير باخـوانه ، فلا بد له أن يزيد من فرص اللقاء بينه وبين أقرانه لتهيئة المجال الاجتماعى ، ولتحقيق التفاعل الخصب عن طريق الأخذ والعطاء بروح العزة والسيادة وليس بالتبعية •

■ استخدام طرق المناقشة الديمقراطية فى حل المشـــكلات واعطاء الفرصة للتلاميذ لتأكيد شخصياتهم عن هـذا الطريق ، وتحقيق التجارب فيما بينهم وبث الطمأنينة فى نفوسهم •

■ ايجاد فرص التعاون مع التنظيمات والهيئات الشعبية فى المحافظات والمراكز والقرى للتوعية بأهداف التعليم وضرورته كأساس هام للمواطنين ولا سيما فى المناطق المتخلفة التى يقع عليها عبء كبير فى اللحاق بالمحافظات المتقدمة •

■ مراعاة التجديد والابتكار فى الطرق والأساليب المطروقة وعـدم التقليد الذى يلغى شخصية الفرد ويمحو ســـمات الابداع والتفوق • مع

الافادة من الخبرات المتاحة المنوعة تحقيقا للشمول والتكامل العام ، وزيادة الاطلاع فى العلوم التربوية والنفسية والانسانية والجمالية .

■ متابعة الأحداث العربية والعالمية الجارية ، وبخاصة ما يتصل منها بالظروف الراهنة المتغيرة التى يمر بها وطننا العزيز فى الوقت الحاضر .

■ محاولة غرس الوعى الكامل والاهتمام بالنظافة كاتجاه عام وأسلوب حيوى ، وبصيانة المرافق والأجهزة وتأكيد الصفات الجمالية فى الحقل التعليمى ، وعلى أن يظل هذا الوعى معنى قائما ومتجددا ومستمرا ونامياً فى نفوس الجميع لا يرتبط بفترة موقوتة ولا يقتصر على عامل مفاجىء تمليه الضرورة .

■ بلورة النشاطات العلمية والفنية والثقافية والاجتماعية على أن يشترك فى عمليات التنفيذ مشاركة جادة .

■ الايمان بتراثنا الأصيل والافادة منه واستلهامه دائما كركيزة للانطلاق فى صنع المستحدث الطريف المتميز المبتكر الذى يتفق وميول الوقت فى واقعنا العصرى بما فيه من حسنات وملامح حية يمكن الانتفاع بها عمليا عند التطبيق ، وحتى لا تصدر أعمالنا من فراغ بعيدا عن الجذور .

■ التركيز على القيم الروحية والسلوكية ، وتعميق مفاهيم التربية الدينية والخلقية والروحية ، وتوجيه سلوك المتعلم توجيها مستقيما . وهذا من أخص خصوصيات كل معلم بغض النظر عن تخصصه .

هذه بعض المسئوليات والمهام الوظيفية المنوطة بالمعلم ، كل معلم ، وهى قليل من كثير مما يمكن إضافته فى هذا المجال ، وبحسب المعلمين صانعى الأجيال أن يوجهوا جهودهم من خلال عملهم اليومى نحو الناشئة الذين تدور حولهم ومن أجلهم كل الخدمات التعليمية والتربوية والاجتماعية التى تساعد فى تكوين شخصياتهم ، وفى تمكينهم من المواجهة الواقعية لمشكلات المجتمع وظروف البيئة وتعويدهم على تحمل المسئولية منذ المبتدأ فى ثقة كاملة بالنفس واعتماد على الذات ، وادخالهم دائما فى دوائر العمل الجماعى التعاونى المشترك مع توفير كل الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية والدينية والأخلاقية حتى تضمن لهم اعداد قويما يرفع من قيمة المجتمع ويعلى صرحه .

البعد القومي لإعداد المعلم العربي

للدكتور سيد إبراهيم الجيار
أستاذ أصول التربية المساعد ـ كلية التربية جامعة عين شمس

مقـــدمة :

اننا مع الرأى القائل بأن الاستراتيجية ـ أى استـــراتيجية ـ هى مرحلة وسطى بين سياسة وخطة · وربما كان القدر الأكبر من اهتمامنـا موجها دائما نحو السياسة التعليمية لاعتبـــارات سياسية واقتصـــادية واجتماعية ، كما أن قدرا غير قليل من الاهتمام يوجه عادة نحو خطط التعليم وبرامجه · أما المرحلة الوسطى ونعنى بها الاستراتيجية التربوية فحتى عهد قريب جدا كنا نلمس أنها لم تلق الاهتمام الكافى من القائمين على أمر التربية فى البلاد العربية ·

ولكن مما يدعو الى التفاؤل أن قضية الاستراتيجية فى التربية العربية بدأت تأخذ نصيبها من الاهتمام على مستوى الأمة العربية فى الســـنوات الأخيرة ، وبخاصة ذلك الجهد العلمى الكبير الذى قامت به نخبة ممتازة من أساتذة وخبراء التربية فى العالم العربى فيما يعرف بلجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية فى البلاد العربية (١) ·

وقد تناولت اللجنة فى تقريرها « تطوير مهمات وأســـاليب الاعداد والتدريب للمعلمين بوصفهم روادا للأصـــالة والتجـــديد » (٢) ولكن فى خطوط عريضة واتجـــاهات عامة · ومن هنـــا فان علينا نحن المشتغلين بالتربية ـ كل فى مجال تخصصه ـ أن نتناول بالبحث والدراسة القضايا النوعية للتربية فى الوطن العربى · ولعل البعد القومى لاعداد المعلم العربى ، حجر الزاوية فى العملية التربوية كلها ـ يأتى فى مقدمة تلك القضايا ·

وفى هذه الدراسة محاولة لتحديد معالم استراتيجية قومية لاعـــداد المعلم العربى نرجو أن تكون بداية على الطريق لدراسة متعمقة متكاملة لهذا الموضوع الحيوى فى التربية العربية ·

---

(١) أنظر : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعـــلوم : **استراتيجية تطوير التربية العربية** ، القاهرة ـ نوفمبر ١٩٧٦ (على الآلة الكاتبة) ·
(٢) نفس المرجع : ص ص ٤٣٣ ـ ٤٤٣ ·

اولا : قومية التربية فى الوطن العربى

ان العرب أمة واحدة ، لها من مقومات القـــومية مجتمعة ما يندر أن يتوافر لغيرها من الأمم وحسبنا ونحن نتحدث عن التربية أن نخص من تلك المقومات وحدة اللغة ووحدة الثقافة ووحدة المصـــالح المشـــتركة والمصير الواحد • ويترتب على ذلك أن نؤكد هـــذه الحقيقة فى النظر الى المجتمع العربى وفى النظر الى التربية فيه •

والأمم الحديثة تتخذ من نظم التعليم وأساليبه سبيلا لبث مبادئهـا وفلسفاتها واتجاهاتها القومية التى تؤمن بها • ولهذا لا تتوانى عن تدعيم نظمها التعليمية واقامتها على خطة منسقة محددة تحديدا واضحا ، وعلى ضوء أهداف عامة معينة وجعلها متمشية مع التطور الذى يحدث فى المجتمع متطلعة الى المستقبل ، مستجيبة لمقتضيات الحاجة القومية • ومن هنا كان القول بأن النظم التعليمية نظم قومية على الرغم من أن القضايا والمشكلات التى تواجهما قد تكون متشابهة أو مشتركة •

والبلاد العربية فى حاجة الى استراتيجيات عربية شاملة لميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية والسياسية ، تحيط بمسائلها وتحدد أهدافها وتوضح المبادىء والأفكار والوسائل التى توجه مساراتها وتحقق غاياتها • وفى هذا الصـــــدد فان قومية التربية فى الوطن العربى ينبغى أن توجه كل بلد عربى نحو غايات مشـــتركة وأغراض منبثقة عن المواقف القومية فى تاريخ الامة العربية ، ومتمشية مع الخصائص البيئية والظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى تمر بها البلاد العربية • ويمكن أن نجمل الأبعاد الرئيسية لقـــومية التـــربية فى الوطن العربى فيما يلى :

(أ) تحسين المستوى المادى لكل قطر فى اطار التكامل العربى •
(ب) تحسين المستوى الفكرى والثقافى العام •
(جـ) تكوين القادة المحليين •
(د) تحسين مستوى الفرد خلقيا وعلميا وماديا •

وفيما يلى عرض موجز لكل بعد من هذه الأبعـــاد الأربعة الرئيســة المتصلة باعداد المعلم فى اطار قومية التربية فى الوطن العربى •

(أ) تحسين المستوى المادى لكل قطر فى اطار التكامل العربى :

لكى يتم تحقيق رفع المستوى المادى لكل قطر فى اطـــار التكـــامل العربى ، لا بد وأن يكون المعلم نفسه قد أعـــد اعـــدادا يتيح له ادراك

الأنشطة التى تسهم بطريقة ايجابية فى تنفيذ ذلك بحيث يؤكد باستمرار أهمية الربط بين ما يحدث فى البيئة المحلية وبعض البيئـــات الأخرى فى الوطن العربى • ولن يتيسر ذلك للمعلم العربى الا اذا كان هو نفسه قد أعد فى معهد يتيح أنشطة كافية تبرز التكامل بين أجزاء الوطن العربى :

— فعلى سبيل المثال يوجد تنوع فى الحاصلات الزراعية على مســـتوى الوطن العربى •• بين حاصلات المناطق الاستوائية فى السودان ، وحاصلات المناطق الصحراوية فى شبه الجزيرة العربية وصــحارى مصر وليبيا والجزائر والمغرب • وحاصـــلات البحر المتوسـط فى الساحل الشمالى لأفريقيا وسواحل الشام •

— كما أن هناك تنوعا فى الثروة المعدنية والصناعية • من بترول فى الخليج والسعودية والجزائر وليبيـــا ، الى الحـــديد والنحـــاس والفوسفات والمنجنيز فى مصر ، وخام البوتاس فى الأردن •• وكذلك التنوع الصناعى فى أجزاء الوطن العربى •

— يضاف الى ذلك أهمية الوطن العربى كملتقى للتجارة العالمية يتمتع بسواحل بحرية ممتدة وكتلة قارية ضخمة ، وموقع أســتراتيجى هام •

مثل هذا التنوع ينبغى أن يكون محور تنظيم المناهج فى معاهد أعداد المعلم حتى يتولد الاحساس بالوحدة القومية والتكامل الاقتصـــادى فى مجالات توزيع الثروة الطبيعية والانتاج الصناعى ، كما يتولد الشـــعور بنواحى النقص فى اطار التكامل مما يحفز الى السعى نحو استكمال هــذا النقص • ومثل هذا الجهد الايجابى وتلك الحساسية الاجتماعية من أسس تكوين « عقيدة المعلم » كما سيأتى بعد قليل •

(ب) تحسين المستوى الفكرى والثقافى العام :

وتحقيق قومية التربية فى الوطن العربى لا يقتصر على مراحل التعليم النظامى أو التربية المدرسية فقط ، وانما يتطلب رفع المستوى الثقافى العام من خلال التربية المستمرة وتعليم الكبار ومقاومة الجهل والسلبية واللامبالاة•

وتعتبر مشكلة محو أمية القراءة والكتابة خطوة أساسية متواكبة مع محو الأمية الحضارية بل انها ينبغى أن تتم من خلال عمل وظيفى يربط اهتمامات الأفراد بحاجات البيئة • لقد دأبت البلاد العربية على دراســة مشكلة محو الأمية فى اطار جزئى كمشكلة تعليم بعض من فاتهم قطـــار التعليم أو تفضيل طريقة على أخرى من طرق وأساليب محو الأمية • ولكن قومية التربية فى الوطن العربى تتطلب أن يكون محور القضية هو كيفية حفز المواطن العربي الى طلب العلم والسعى اليه ، بحيث يبذل جهدا حقيقيا

من جانبه للالتحاق والانتظام فى أى نوع من الدراسة تتيحها الدولة • فمن المعروف أن فقدان الرغبة فى التعليم لدى غالبية المواطنين وعـــدم حماس السواد الأعظم من الشعب للاستزادة من العلم والثقافة انما يرجع الى عدم اقتناع الناس بتأثير التعليم المباشر على حياتهم ، « فالفلاح لا يفيد من محو أميته نظرا الى اســتمرار انتاجه على نفس النمط • ولا شك أنه اذا كان للتعليم علاقة مباشرة بعمله وحياته أو أن أساليب الانتاج الزراعى المتطورة غدت شائعة ، وبالتالى يستحيل عليه الأخذ بها دون تعليم » لوجدنا أندفاعا ورغبة فى التعليم » (٣) •

وقد تكون تجارب التعليم الوظيفى مدخلا لاثارة الاهتمام بالنواحى الثقافية ورفع المستوى الفكرى للمواطنين ، وبالتالى الارتفـــاع بمستوى معيشتهم • ولو أن مثل هذه التجارب تحتاج لحشد من المتخصصين الذين يبحثون المشكلات الحقيقية فى البيئة ، ثم يتناول المربون هذه المشـــكلات ويصيغونها فى وحدات تعليمية وأساليب وطرق محو الأمية • وفى هـذا الصدد يمكن الاشارة الى التجربة التى تضافرت فيها جهود الأطباء مع خبرة رجال التربية فى المركز الدولى للتعليم الوظيفى بسرس الليان وأسفرت عن تحقيق أهداف صحية وأهداف تعليمية فى آن واحد (٤) •

(جـ) تكوين القادة المحليين :

ان اعداد قيادات محلية ذكية واعية من أهم أسس قومية التربية فى الوطن العربى فمثل تلك القيادات تضطلع بدور حيوى فى بحث مشكلات البيئة المحلية وربطها بمشكلات الوطن الكبير • وهى اذ تعطى للقضـــايا والمشكلات طابعها المحلى انما تثير الحمـــاس لدى الجمـــاهير لمواجهة تلك المشكلات بأسلوب واقعى سليم •

والمعلم بلا شك أحد القادة المحليين وبخاصة فى القـــرى والتجمعات الصغيرة ومن هنا كان أعداد المعلم العربى كأحد القادة المحليين بعدا هاما من أبعاد قومية التربية فى الوطن العربى بوجه عام وعـــاملا من عوامل النهوض بالتربية العربية بوجه خاص • وفى هذا الصدد يشير تقرير لجنة استراتيجية التربية العربية الذى سبقت الاشارة اليه الى « ان ما تتطلبه

---

(٣) أحمد فائق : « التعليم وعلاقته بالعقيدة السياسية » فى : **الفكر المعاصر** ـ فبراير ١٩٧١ ص ٤٣ •

(٤) أحمد حافظ موسى : **الأمراض المتوطنة والطفيلية بالريف المصرى** ، من مطبوعات الجمعية العـامة لمكافحة البلهارســيا والأمراض المتوطنة ـ القاهرة ـ فبراير ١٩٧٠ •

استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها ، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها انما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهماتهم في هذا التطوير ومساهمتهم في تحقيقه ، وبالتالي بتطوير برامج وأساليب اعدادهم وتدريبهم ، وجعل مؤسسات هذا الاعداد مراكز اشعاع ومنطلقات للتجديد » (٥)

ومن أسس القيادة السليمة أنها « ليست عملية في شخص بل هي عملية في موقف حينما يجتمع الناس • ونظرا لأن مجتمعنا فيه آلاف المواقف فنحن في حاجة الى آلاف القادة •••• ولا بد لكل موقف من قادة ولا يمكن لشخص أن يقوم بأكثر من موقف في وقت واحد » (٦) •

ولما كان المعلمون من أهم القيادات في الدول النامية ومن بينها وطننا العربي لذا كان من الضروري أن نجعل معاهد اعداد المعلمين معاهدا لتخريج القادة المحليين ، والذي ينبغي أن نؤكد عليه هنا هو تحديد مجالات للقيادة ، بحيث تصمم الأنشطة في معاهد اعداد المعلم على شكل مواقف لاعداد قادة متخصصين في مواقف متنوعة •• وكل موقف يحتاج لقائد يتميز بصفات خاصة تجعل له أثرا فعالا في هذا الموقف • فهناك معلم قائد في مجال التوعية الصحية ، ومعلم قائد في مجال الرعاية الاجتماعية ، وآخر في مجال الاقتصاد الريفي •• وهكذا •

ومن منطلقات قومية التربية في الوطني العربي أن يكون المعلمون في كل مدرسة فريقا متكاملا في تخصصه القيادي ، وأن يكون معيار تقويم جهدهم هو :

١ ـ مدى اثارتهم رغبة المواطنين في التعلم •

٢ ـ مدى كفاءتهم في تمكين المتعلم من مواصلة تعليم نفسه بنفسه والتقدم من طور مواطن بيئي محلي الى مواطن قومي عربي •

(د) تحسين مستوى الفرد خلقيا وعلميا وماديا :

ان المعلم الصالح ـ بالمعيار العام ـ هو الذي يحسن مستوى الفرد خلقيا وثقافيا ويساعده على تحسين مستواه المادي بما يتناسب وقدراته ومهاراته • ويعتبر تحسين مستوى الفرد خلقيا وعلميا وماديا من المعايير

---

(٥) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : **استراتيجية تطوير التربية العربية** ـ مرجع سابق ص ٤٣٤ •

(٦) علي فؤاد : **دور القادة في اصلاح المجتمع** ـ وزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ١٩٥٧ ، ص ٨٥ •

الهامة لقومية التربية فى الوطن العربى ، ولن يتأتى ذلك الا بمعـلم أعد أعدادا ثقافيا عاما بجانب اعداده العلمى والمهنى ٠

ومن هنا فانه من الضرورى أن تكـون مؤسسات اعداد المعـلمين وتدريبهم وثيقة الصـلة بالمجتمع ومؤسساته وبالمؤسسات التربوية ذات الصلة ببرامجها على مستوى الجامعات وعلى مستوى المدارس نفسها ، وأن ترتبط هذه المعاهد بعضها ببعض المؤسسات بروابط قومية ٠ وأن يبرز فى اعدادهم وتدريبهم الأهداف القومية ومطالب العمل القومى لتطوير التربية العربية وتطوير التنمية الشاملة على مستوى الوطن العربى مما ينعكس على تحسين مستوى الفرد خلقيا وعلميا وماديا (٧) ٠

ومن أجل هذا ينبغى أن تصمم مناهج كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين بحيث تحقق الاعـداد المتكامل لمعـلم الغد خلقيا وعلميا وماديا « فلا يخفى أن ما يتدرب عليه المعلمون وينشأون عليه يتسرب الى نفوسـهم ويرسخ فيها بجوانبه الصريحة والضمنية وينقـلونه بدورهم فى ممارسة مهنتهم » (٨) ٠ وعلى هذا ينبغى أن تتضمن مناهج كليات التربية ومعاهد أعداد المعلمين الجوانب الآتية :

١ ــ مجموعة مواد دراسية وأنشطة لاعداد المعلم كمتعلم يستطيع مواصلة تعليم نفسه بنفسه فى المواد الدراسية التى يتخصص فيها ٠

٢ ــ مجموعة مواد تربوية ترتبط بالمواد الدراسية التخصصية فى أنشطة وظيفية لاعداد المعلم المتخصص والخبير بمهنته ٠

٣ ــ مجموعة أنشطة ومواد الثقافة العامة التى تستهدف « تزويد المدرس بأساس ثقافى عام يمكنه من فهم ما يقوم بتدريسه من مواد فى ضوء الاطار العام للثقافة الانسانية ، ويسـاعده على توجيه تدريس مادته لخدمة أهداف أبعد من مجرد الأهداف الخاصة بمادته ، بالاضافة الى تنمية قدرته على العمل الاجتماعى بوصفه رائدا اجتماعيا وعاملا فعالا فى تطوير بيئته » (٩) ٠

ثانيا : جوانب الثقافة العامة فى اعداد المعلم العربى

عند أستهداف قومية التربية فى الوطن العربى ينبغى التركيز على عدة جوانب فى الثقافة العامة لاعداد المعلم استنادا الى أننا نعيش اليوم فى عالم

---

(٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق ص ٤٣٦ ٠

(٨) نفس المرجع ٠٠ ص ٤٣٧ ٠

(٩) مؤتمر كلية المعلمين ــ القاهرة ١٩٥٩ (على الآلة الكاتبة) ٠

متغير • وهذا التغير السريع ينبغي ألا يكون مجرد حقيقة نسلم بها ولكن فلسفة نعالج من خلالها قضايا التربية في الحاضر والمستقبل • ويمكن تقسيم جوانب الثقافة العامة فى أعداد المعلم العربى الى الجوانب الخمس التالية :

(أ) الجانب الاجتماعى :

ويتناول هذا الجانب دراسة مقومات ومشكلات وقضايا المجتمع المحلى وعلاقة كل موقف بما يحدث فى بعض أوكل الأقطار العربية • فالبدء بقضايا المجتمع المحلى يمثل استقراءا علميا سليما بعكس الطريقة المتبعة حاليا القائمة على أساس القياس • ومن أجل هذا ينبغى أن تتسع برامج كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين للقيام بمهمات تربوية جديدة وبخاصة نماذج لتعليم الكبار ومحو الأمية وتطوير نماذج للرعاية الاجتماعية فى المناطق الريفية ومراكز التربية اللا مدرسية فى تلك المناطق وفى تنظيم العمل الشعبى وفى تطوير مشروعات التنمية الاجتماعية وتوعية المواطنين بشأنها •

يضاف الى ذلك أن معلم المستقبل ينبغى أن يسهم بدور ايجابى فى مواجهة آثار الهجرة من الريف الى الحضر وما يترتب عليها من نتائج تربوية واجتماعية واقتصادية ذلك لأن التحول الحضرى urbanization يأتى معه بمشكلات التكدس وعدم التكيف مع الوسط الجديد بسهولة ، كما يؤدى الى حرمان البيئة الريفية ذاتها من نخبة ممتازة من أبنائها •

ومما يفيد فى تكوين الجانب الاجتماعى لدى المعلم العربى تزويده بنماذج للتغير الاجتماعى تتناول الاطار العام والخطوط العريضة ، على أن تترك التفاصيل لخصائص البيئة المحلية ، وبذلك يمكن رسم خريطة اجتماعية شاملة نابعة من طبيعة المجتمع العربى وخصائصه • حتى يمكن أن تؤدى تلك النماذج دورها فى « تحريك الواقع نحو المرمى الاجتماعى المرتجى وفى حدود الامكانيات المادية والقوى البشرية والطاقة الفنية المتوفرة لدى المجتمع » • (١٠)

(ب) الجانب العلمى :

بالاضافة الى النواحى الاجتماعية فى برامج الثقافة العامة لاعداد المعلم ، تدرس بعض النواحى والموضوعات التى تدعم الثقافة العربية المشتركة على أسس علمية • فعلى سبيل المثال يدرس طلاب كليات التربية

---

(١٠) أحمد الخشاب : **التغير الاجتماعى** ـ الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٧١ ـ ص ٧٩ •

ومعاهد اعداد المعلمين جهد بعض العلمـــاء العرب الذين سجلوا بجهودهم فضل العرب على أوروبا والدنيـــا بأسرها فى مجالات العـــلوم الطبيعية والدراسات الانسانية . والجديد الذى نؤكده هنا هو دراسة هذا الجهد من خلال الاطار الثقافى والاجتماعى الذى عاشوا فيه وتفاعلوا معه وانفعلوا به .

وفى هذا الاطار لاتدرس محاولات خالد بن يزيد بن معاوية منفصلة عن اطارها الحضارى وانما تدرس بحيث يبرز دوره كأمير مسلم عربى جعل نظرة المجتمع الى العلوم الطبيعية والعمل اليدوى نظرة احترام وتقدير .. الأمر الذى عجزت أوروبا عن تحقيقه فى تلك الحقبة من العصور الوسطى . وعلى هذا النحو أيضا لا تدرس مصنفات جابر بن حيان كغاية فى حد ذاتهـــا ، ولكن يكون محور الدراسة منهجه فى أجراء التجارب بنفسه ليتحقق من صحة ما وصل اليه فى الكتب والرسائل . وبالمثـــل ندرس أسلوب الرازى فى البحث العـــلمى وهو الذى أطلق عليه الأوربيون بحق (بويل العـــرب) نسبة الى عالم الطبيعة المعروف « بويل » كما يمكن تدعيم فكرة اتصـــال الكتلة القارية لأرض الأمة العربية من خلال وصف رحلات ابن البيطـــار الذى جاب غالبية أقطار الأمة العربية منذ سبعة قرون وكتب عن ناســـها وحيواناتها ونباتاتها وأساليب الحياة فيها .

ويرتبط بهذا الجانب العلمى فى الثقافة العامة لاعداد المعلم العربى ، أن يعالج معلم المستقبل بعض قضايا ومشكلات مجتمعه بأســـلوب علمى ينمى لديه الطريقة العلمية فى التفكير مما يساعد على مواجهة المشكلات من جهة ، والتأثير على طـــلابهم من جهة أخرى بحيث ينشأون على ممارسة الأسلوب العلمى فى التفكير . وبذلك يستخدم كل من المعلم والمتعلم ذكاءه فى حل مشكلات حيوية تتصـــل باهتماماته الشخصية وترتبط ارتبـــاطا حقيقيا بمواقف اجتماعية .

(ج) الجانب اللغوى :

وتعتبر اللغة العربية الفصحى من دعائم التثقيف العـام الذى يولد الاحساس الحقيقى بالقومية الواحدة « فاختلاف الألسنة واللهجات من قطر الى قطر قد يضعف أواصر الرابطة القوميـــة . ومن مزايا اللغة العربية الفصحى أنها تجعل المفاهيم والمصطلحات موحدة فى جميع الأقطار العربية ، وبالتالى تزيد من التفاهم وتقرب المشاعر مهما تبـاعدت الأقطار واختلفت السلالات والأصول .وقد أكد عميد الأدب العربى المرحوم الدكتور طه حسين هذا المعنى فى مؤتمر الأدباء العرب الذى عقد بالقاهرة فى الفترة من ١٩ الى ١٥ ديسمبر ١٩٥٧ عندما قال : « من المحقق أن البلاد التى يتـــألف منها العالم العربى الحديث لا يمكن أن تكون مؤلفة حقا من عناصر عربية خالصة

تنسب الى عدنان وقحطان ، وانما هى عربية بلغتها ، عربية بشعورها وعقلها ووجدانها » .

واذا كان من مزايا اللغـــة العربية ثرؤها بالمترادفات الا أن ذلك يشكل صعوبة عند نقل المصطلحات الأجنبية الى العربية . وربما كان هذا هو سر الاختلاف فى استخدام بعض المصطلحات بين أجزاء الوطن العربى ففى مصر يستخدم الطلاب أصطلاح (البعد البؤرى) فى دراسة الضـــوء بينما السوريون يطلقون عليه (البعد المحرق) ، ونفس الشيء ينطبق على مسميات عـديدة تتصل بأجزاء الســـيارة وأجهزة التليفزيون والتكييف وغيرها .

وهنا تجدر الاشـــارة الى الجهد الكبير الذى بدأته الادارة الثقـــافية بجامعة الدول العربية وتواصله الآن المنظمة العربية للتربية والثقـــافة والعلوم فى تعريب وتوحيد المصطلحات العلمية . (١١)

(د) الجانب الفلسفى :

ان تثقيف معلم المستقبل بفكر فلسفى يستهدف تكوين عقيدة قومية لدى المعلم العربى يشكل ركنا أساسيا من أركان الثقافة العامة لهذا المعلم. ولا نعنى بذلك مجرد تدريس مقررات فلســـفية تقليدية أو سرد أســـماء الفلاسفة والمذاهب الفلسفية ، ولكن المقصود هو تنظيم المعرفة الفلسفية حول مجموعة محاور تتصل بواقع المجتمع العربى ومشكلاته وجوانب القوة وجوانب الضعف فيه ومن تلك المحـــاور : الطريقة العلمية ـ الاستقراء والقياس ـ التكـــامل ـ التكيف ـ التقـدم والتطور ـ التغير ـ التنمية والتصنيع .. وهكذا .

ويتصل بهذا الجانب ممارسة عملية للنقد الموضـــوعى وبخاصة فيما يتعلق بالمناهج والأوضاع التعليمية على المستوى القطرى والمستوى العربى القومى . وبذلك يعد المعلم العربى من خلال ايمانه بأن له « دورا » يقوم به فى النظام القومى للتعـــليم وله « رأى » فيما يقوم به ، ولا يكون مجـــرد « منفذ » يطيع ويلبى مطالب رؤسائه بلا مناقشة . ومثل هذا المعلم يصدر عن

---

(١١) أنظر : داود جلبى : **المصـــطلحات العلمية والخطة التى ينبغى أن يسير عليها العالم العربى فى تعريبها** ـ جامعة الدول العربية ـ القاهرة ـ ١٩٤٩ .

أيضا : جامعة الدول العربية ـ الادارة الثقافية : **حلقة اعداد المعـــلم العربى المنعقدة ببيروت (اغسطس ١٩٥٧** ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ١٩٥٨ .

فلسفة معينة وموقف معين وعقيدة معينة مما يعطى لعمله أبعاداً عميقة الأثر ويولد لديه الشعور بتقدير ذاته وايجابيته ٠

ويترتب على ذلك أن دور المعلم في المجال السياسى لن يقتصر على كونه مجرد داعية لحزب أو تعصب لقطر دون آخر ، وانما يكون المعلم العربى صاحب رأى وله موقف على المستوى القومى العربى وفقا للمعايير التى أشرنا اليها من قبل ٠

وهكذا يتبين أن تحقيق قومية التربية لايتأتى بمجرد اصدار بعض التوصيات مهما بلغت دقتها وأهميتها ، وانما يتحقق من خلال تكوين عقيدة تربوية وفلسفة تربوية عربية واضحة المعالم ٠ وفى هذا الصدد يذكر أحد رواد التربية العربية : (١٢)

« ان كل أمة تقيم حضارة خاصة بها ـ سواء فى ذلك من أقام حضارة فى الماضى أو يقيم حضارة جديدة ـ لابد لها من أن تستند الى رسالة أو فلسفة خاصة بها ٠٠٠ فأكبر مميز للانطلاق فى الأمم وأقوى أسس البناء الحضارى هو وجود الرسالة الانسانية أو الفلسفة التى تبنى الحضارة عليها »

(هـ) الجانب الفنى :

ويأتى التثقيف الفنى وتذوق وتقدير الفن كجانب هام من جوانب الثقافة العامة فى اعداد المعلم العربى ٠ ويتم ذلك من خلال امداد طلاب معاهد اعداد المعلم بالمعارف والخبرات التى تشرح الرمزية فى الفن وأساليب التعبير عن الانفعالات بالموسيقى أو الرسم أو الحفر أو التمثيل ٠ وتقترن هذه المعرفة النظرية بأنشطة عملية تقرب الذوق والأحاسيس والمشاعر بين أجزاء الوطن العربى الكبير ، مع تشجيع ذوى القدرات والمواهب الفنية على الاشتراك فى المعسكرات والمهرجانات العربية المشتركة التى تتيح الفرص للتنوع الفنى من خلال الوحدة القومية ٠

وهكذا يتبين أن جوانب الثقافة العامة فى اعداد المعلم العربى تشكل ركنا أساسيا من أركان اعداده المهنى ، وتسهم بدور رئيسى فى تحقيق قومية التربية فى الوطن العربى ٠ ومعيار قومية التربية هو اتفاق الاتجاهات أو تقاربها بين أجزاء الوطن العربى الكبير ٠ فاذا وجد أن نتائج قياس

---

(١٢) محمد فريد أبو حديد : « حاجتنا الى أهداف تربوية عربية مشتركة » فى : **اسس التربية فى الوطن العربى** ـ المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ ٠

اتجاهات الأطفال العرب فى المغرب الأقصى أو أطفال امارات ودول الخليج العربى مماثلة لنتائج قياس اتجاهات الأطفال العرب فى الأردن والضفة الغربية وغزة ، فان دور المعلم العربى يكون موجبا بدرجة عالية . وقومية التربية بهذا المعنى تمثل خط الصمود القومى فى أرجاء الوطن العربى ، والمعلم العربى المثقف المعد اعدادا قوميا هو ذلك الجندى المجهول الذى يملك اسلحة تحقيق قومية المعارك المصرية بنفس القدر الذى يسهم به فى تحقيق قومية التربية فى الوطن العربى .

اتجاهات ومبادئ في تطوير التعليم المصرى

الدكتور : شكرى عباس حلمى عبد الرحمن
كلية التربية ــ جامعة عين شمس

تعالج الصفحات التالية مجموعة من المبادىء والاتجاهات الاساسية التى ينبغى تحسبها فى ســياق فحص النظام التربوى بنيه وادارة ، وتمويلا، من أجل تطويره ، ورسم طريق مستقبلى له ، يمكنه من تجاوز الأزمات التى يعانيهـا ...

يواجه المجتمع المصرى مجموعة من التحديات تؤثر فى النظام التعليمى وتفاعل معه ، ولعل من اهم هذه التحديات المجتمعية التى تبلورت فىأزمات تعليمية ما يلى :

١ ــ عدم وضوح فلسفة تربوية مميزة المعالم لها أهدافها العــامة والخاصة المحددة اجرائيا توجه السياسة والاستراتيجية والخطط التعليمية.
فلم يعد ممكنا أو مقبولا فى الوقت الحاضر تحمل مسئولية توجيه التربيــة وتطويرها دون تصور شامل ودن تحديد للعوامل التى تقرر نوعية العملية التربوية ودون تحديد للمسارات التى تتجه اليها هذه العملية . كما انه لم يعد ممكنا أو مقبولا اعادة النظر فى الاجزاء والتفاعلات داخل النظام التعليمى وصياغتها وتشكيلها من جديد بدونرؤية شاملة تتسم بالعمق والشـــمول والاتساق والمستقبلية .

ويمكن القول بأن ما لدينا من ملامح لفلسفة تربوية تعليمية ما زال مشدودا الى معايير وقوالب تقليدية أو قديمة ، وما زال مشبعا بالقصور الذاتى الذى يعرقل حركته ويجعله مشدودا الى الماضى أكثر منه متطلعا الى المستقبل . ولعل الفحص الموضوعى للاهداف التعليمية وللسلم التعليمى ، ولمفاهيم الادارة والمناهج والنشاط والتقويم وللاساليب المستخدمة فى كل منها يكشف عن مدى التقليدية التى تسيطر على هذه المفاهيم والممارسات .

٢ ـ الطلب الشعبى على التعليم نتيجة الانفجار السكانى والزيادة الهائلة فى فئات العمر الموازية لسن التعليم من جهة ، وللتطلعات المستمرة لمستويات أعلى من التعليم من جهة أخرى ..
ولا شك فى أن هذه الاعداد المتزايدة من الطلاب ستستمر لفترة طويلة مقبلة وبمعدلات أسرع مما هى عليه الآن ، الأمر الذى يزيد من اتساع الفجوة بين الطلب على التعليم من جهة وقدرة النظم التعليمية على استيعاب هذا الطلب من جهة اخرى . وأوضح الأمثلة على ذلك أن معدل التسجيل بالتعليم الابتدائى كان ٧٤٪ فى سنة ١٩٦٥ ثم انخفض الى ٧٠٪ سنة ١٩٧٠ ثم ارتفع تدريجيا حتى وصل الى ٧٥٪ عام ١٩٧٧ ، كما أن معدل التسجيل بالتعليم الثانوى بأنواعه المختلفة لم يتجاوز ٢٢٪ سنة ١٩٧٠ أى أن نسبة الطلاب المسجلين فيه لم تتجاوز ٥/١ مجموع الشباب فى سن التعليم من ١٢ ـ ١٧ سنة . وان تحسن هذا الوضع قليلا عام ١٩٧٧ .

والذى يعمق الفجوة بين الطلب ونسبة الاستيعاب ، انحصارنا فى فلسفة وأساليب تقليدية وضعت أصلا لتعليم القلة أو الصفوة ولا تناسب تعليم الجماهير أو تعليم الأعداد الكبيرة ، ولذا يصبح السؤال المطروح بصورة ملحة : كيف يمكن تذويب هذه الفجوة أو كيف يمكن تربية هذه الاعداد المتزايدة بطرائق وتقنيات جديدة ؟

٣ ـ عجز الموارد المالية المتاحة : على الرغم من تزايد ميزانية التعليم بحيث بلغت ٢٠٪ من ميزانية الدولة ، فان الوضع الراهن للمبانى والمعدات والكتب والمعلمين تخلف تخلفا كبيرا عن الطلب التعليمى المتزايد . وعلى الرغم من أهمية الانفاق على التعليم ، الا أن ما يطلبه من موارد مالية يلقى منافسة من القطاعات الأخرى كالزراعة ، والصناعة ، والاسكان ... الخ كما أن هناك منافسة تحدث داخله بين المراحل المختلفة . وربما داخل النظم المتعددة فى المرحلة الواحدة . وما يجب أن نؤكده هو أن حسم مسألة الأولويات فى توزيع الميزانية لا تتم فقط باستخدام معايير دقيقة وانما بواسطة قرار سياسى ، وعليه يجب على قادة التعليم اجادة فنون وأساليب الاقتصاديين والسياسيين حتى يمكنم الدفاع عن مطالبهم فى معركة الميزانية السنوية ، مع تركيز الرؤية على ثلاثة جوانب :

- اتجاهات نفقات التلميذ فى كل مرحلة .
- اتجااهت نفقات التعليم الاجمالية .
- نسبة اجمالى النفقات التعليمية الى الناتج القومى .

٤ ـ ازدياد كلفة التعليم لأسباب متعددة منها ازدياد عدد المعلمين وارتفاع اجورهم ، وارتفاع تكفة المبانى ، وارتفاع اسعار السلع والادوات التعليمية المختلفة .. الخ ، وقد نلحظ من بعض احصاءات

تعليمنا حدوث انخفاض ظاهر فى الكلفة ، والحقيقة أن هذا الانخفاض يرجع أساسا الى زيادة عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم ، واقتصاد بعض النفقات ، واستخدام نظام الفترتين أو الثلاث داخل المدرسة الواحدة مما قد يسهم فى هبوط انتاجية التعليم وضعف الكفاءة الداخلية .

ومحاولة مواجهة زيادة كلفة التعليم بمثل هذه الاساليب التى تأتى على حساب الكيف ينجم عنها فى النهاية خســارة تربوية اقتصادية ، فينخفض مستوى الخريج من جهة وينخفض العائد الاقتصادى من جهة أخرى وبذلك يتحول التعليم الى استثمار غير أمثل للموارد البشرية والمالية .

٥ ــ **عدم التوازن بين ناتج التعليم وحاجات الاقتصاد القومى من القوى العاملة** . نتيجة المناهج وطرائق التدريس التقليدية وعدم مواكبتها لمتطلبات المجتمع المتغيرة والمتطورة ، والتوسع فى التعليم النظرى نتيجة انخفـاض تكلفته ، وتخريج أعداد ومستويات من الخريجين لا تتناسب ومطالب سوق العمل ، وعدم مواكبة التنمية للزيادة فى عدد الخريجين ، كل هذه العوامل وغيرها زادت عدد الخريجين فى بعض الشهادات على عدد الوظائف ، وأدت الى ظاهرة « بطالة مقنعة » وبخاصة فى الوظائف الادارية والكتابية . ولم يقتصر عدم التوازن على ذلك ، بل امتد الى العجز فى عدد الخريجين فى تخصصات أخرى ، والى النقص فى مستوى كفاية بعض الخـريجين فى معظم فروع تعليمنا سواء أكان ذلك فى التعليم الثانوى العام المؤدى للتعليم العالى أم فى التعليم الفنى المؤدى فعلا لسوق العمل .

وعدم التوازن المشار اليه مسئول عنه النظام التعليمى بجميع مدخلاته وتفاعلاته من جهة ، ومسئول عنه كذلك القصور فى خطط التنمية من جهـة أخرى ، حيث يمكن القول أن التوسع فى التعليم الذى يجب أن يسـتمر ويتصاعد لا يواكبه بنفس الدرجة توسع مماثل فى سوق العمل . وحـل هذه القضية يرتبط أساسا بضرورة الاسراع فى خطى ومعدلات التنمية ، مع ضرورة اجـراء تعديلات جذرية فى هيكل ومحتوى التعليم لكى تصـبح مخرجاته متكافئة مع متطلبات التنمية ، وقوة دافعة ومحركة لها مع التركيز على المراحل والنظم التعليمية التى تحقق الاسراع فى النمو الاقتصادى ، وبذلك كله يسهم التعليم فى زيادة معدلات الدخل القومى ويزيد من ميزانية التعليم .

٦ ــ **عدم وجود تكامل وتنسيق واضحين بين خطط التعليم النظـامى** Formal Education **والتعليم غير النظـامى** Non-formal Education الذى يشمل الوسائط التربوية والثقافية والبرامج والمناهج الموجهة الى عالم الكبار سواء كان هؤلاء الكبار أميين أو متعلمين . وينجم عن هذه المشكلة

أزمات متعددة منها ارتداد بعض خريجي المدرسة الابتدائية أو المنتهين منها الى الامية ، والنقص فى مستوى كفاءة ومهارة عدد كبير من العاملين ، واستمرار نسبة كبيرة من المواطنين فى غياهب الامية الابجدية ، وانتشار مظاهر كثيرة للامية الثقافية .

ولكى يواجه مجتمعنا عناصر أزمة التعليم التى أشرنا الى بعضها فمن الضرورى أن يقوم باجراء تعديلات متكاملة جوهرية بحيث لا يقتصر الامر — كما هو سائد — على اصلاحات وترميمات جزئية أو الدعوة الى زيادة الموارد المالية فقط ، فقد اتضح من خلال المحاولات والاجتهادات التى بذلت عجزها عن مواجهة عناصر الازمة .. وفى هذا المجال نود أن نلفت النظر الى ما يلى :

١ — فى أوائل الستينيات كان الاتجاه السائد هو فتح الابواب لكل راغب فى التعليم وبخاصة فى التعليم الابتدائى ، وهذا أدى الى تضخم القيد بالمدارس وازدحام الفصول . ونتيجة استخدام نفس الاساليب التقليدية فقد ترتب على ذلك هبوط مستوى التعليم الابتدائى أو على الاقل عدم حدوث تجديدات وتجويدات تربوية داخلة تتناسب والآمال التى عقدت عليه .

وعلى الرغم من هذه المحاولات ، فان نسبة الاستيعاب فى التعليم الابتدائى لا تتجاوز ٨٠٪ ، واذا سرنا بنفس المعدلات الحالية سيظل الاستيعاب الكامل حلما بعيدا بدون تحقيق سنوات طوالا . على فرض امكانية ادخال تحسين على معدل النمو فى التعليم الابتدائى سيقلل من مفعوله اعتبارات أهمها :

(أ) ان هناك عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية خارج التعليم تؤثر على نموه ، بصرف النظر عما تبذله الدولة من جهود مالية وتعليمية ، كما أن هذه العوامل سوف تؤثر على المستوى الكيفى للتلاميذ ، فكلما اتسعت دائرة التعليم كلما شملت فئات اجتماعية محرومة ثقافيا واقتصاديا ، ومثل هذه الفئات يلزمها تمهيد واعداد خاص ، والا انتظمت نسبة منها بالتعليم ثم تسربت منه بدون استفادة حقيقية . واذا كان المهم جدا أن تلتحق هذه العناصر المحرومة بنظام التعليم ، فان الاهم أن توفر لها فرص الرعاية التربوية والثقافية والصحية والغذائية التى تجعلها قادرة بالفعل على استثمار الفرصة التعليمية الاستثمار الامثل .

(ب) ان استمرار نسب التسرب من التعليم الابتدائى وانخفاض مستوى كفاءة عدد كبير من الخريجين ، وعدم انتظامهم فى برامج تعليمية نظامية وغير نظامية بعد التخرج ، سيؤدى فى النهاية الى ارتفاع فى أعداد الاميين .

(جـ) ان النمو فى التعليم الابتدائى يؤدى الى زيادة الضـــــغط على المستويات الاعلى من التعليم . ومثل هذه المســتويات ان لم يحـدث فى هيكلها وأهدافها ومحتواها وتفاعلاتها تغيرات جذرية فسيؤدى ذلك الى نتائج تربوية واقتصادية سلبية . وعلى هذا الاساس كان التوسع فى التعليم الابتدائى لا بد وأن تصاحبه تغييرات جذرية فى معالجة نظم التعليم الاعدادى والثانوى ، والا زحفت مشكلات التعليم الابتدائى الى هذه المســـــتويات فى مستوى كفاءته .

(د) ان التوسع فى التعليم الابتدائى وما بعده من مراحل يســتلزم ضرورة التخطيط المحكم لحركة تدفق الطلاب بحيث يتكدسون فى نوع معين على حساب آخر ، وبحيث يمثلون رصيدا لبطالة مقنعة مستقبلا . وذلك كله يستلزم ضرورة التنسيق الامثل بين جوانب السياسة والتعليم .

٢ ــ على الرغم من التركيز على كم التعليم ، الا انه فى عشر السنوات الاخيرة ظهرت بعض المحاولات التى تهتم بكيفية التعليم المدرسى وان اقتصر أمر الاصلاح على اعادة النظر فى خطط الدراسة وتنظيم بعض المـــواد المدرسية وتحسين الكتب المدرسية ونظم الامتحانات وتدريب المعلمين وهى اصلاحات جزئية هامشية لا تحقق للنظام التربوى حركته المطلوبة لانها تركز فى الدرجة الاولى على التعليم المدرسى وتركيز الزيادة فى الميزانيات على الكيف . وهذا يؤثر على النمو الكمى فى الوقت الذى ما زالت فيه الشكوى مستمرة من ضعف كفاءة التعليم .

أى اننا اذا أردنا أن نحقق للنظام التربوى حركته المنشودة ينبغى أن ننظر الى جوهر قضية التربية وأزمتها الحقيقية بعيدة عن الاصلاحات الجزئية حتى تكون التربية هدفا وتنظيما ومضمونا ووسائل وعلاقات تمثل مســـتوى تحديات العصر ومطالبه .

وعلى هذا يجب أن يتم وضع اطار للسياسة التعليمية يسعى الى تحقيقها فى توازن وتكامل ، ويوجهها الوجهة الصحيحة ، على ان يكون هذا الاطار مرنا يسمح بالمراجعة المستمرة والتعديل فى ضوء ما يحدث من تغير فى المعرفة والتكنولوجيا ، الامر الذى يلزم معه توافر خاصيتين أساسيتين لهذا الاطار هما :

الخاصية الاولى : تحسين العلاقات الداخلية فى النظام التربوى من جهة ، والأنظمة الاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى .

الخاصية الثانية : التجديد الشامل لكل جوانب النظام التربوى سواء

أكان فى مجال الافكار والنظريات أم فى التطبيق والممارسات ، وما قد ينصب على الجوانب المعنوية من أهداف ومعارف وقيم وعلاقات أو جوانب مادية (ابنية وتجهيزات وأدوات) . وفى مجال تعليم الصغار وفى مجال تعليم الكبار سواء بسواء .

ويتضح مما سبق ، أن ما تم من اجتهادات فى مجال الكم أو الكيف لم يحقق الاهداف المحددة له ، ناهيك عن التطلعات والاهداف القومية التى تجاوز الاهداف المحددة . كما أن التطبيق أسفر عن كثير من الثغرات وأوجه الضعف ، ومعنى ذلك أن الفكر والتطبيق يحتاجان الى مراجعة جذرية والى تصورات جديدة ، وتنبثق من هذا أهمية وضع استراتيجية جديدة .

المبادىء الاساسية المحددة لفلسفة التعليم وتطوره :

الى جانب المشكلات التعليمية التى أشرنا اليها ينبغى أن نستحضر فى الاذهان بعض مبادىء أساسية ذات مغزى وأهمية فى فهم المسائل المتصلة بالاستراتيجية التربوية . ولعل أهم هذه المبادىء :

١ — **ديمقراطية التربية :** ان الايمان المستمر بالديمقراطية كأساس للتنظيم الاجتماعى يتطلب مساعدة الافراد على تفهم مسئولياتهم وابتكار الوسائل لقيامهم بتلك المسئوليات ، وايجاد أفضل الطرق والوسائل التى تساعدهم على الاسهام بفاعلية فى تطوير مجتمعهم ، وهذا يتطلب :

(أ) تحقيق التوازن عند التوسع فى انشاء المؤسسات التربوية بين المناطق الريفية والحضرية لمعالجة الاختلال الحاصل فى النظام التربوى بالمناطق الريفية ، مع توجيه التربية نحو الانتماء الريفى بواسطة تركيز عملية التعليم على شئون البيئة .

(ب) عدم الاقتصار كأساس للدمقراطية على اقرار حق كل فرد فى التعليم لانه يحمل فى طياته أحيانا معنى عدم التكافؤ ، فقد لوحظ دائما أن كثيرا من الافراد يحرمون من هذا الحق أو يتسربون أو يرسبون بسبب عامل أو أكثر بعضها يرجع الى عوامل جغرافية أو اقتصادية أو اجتماعية ولا يحل هذا الوضع الا توافر مؤسسات تعليمية بديلة يستطيع الفرد الالتحاق بها فى أى سن ووفق ظروفه وحاجاته .

(جـ) التخفيف من تأثير الطبقة الوسطى وما فوقها على مناهج التعليم ، فبعض التحليلات التى اجريت على المناهج والكتب المدرسية أوضحت شيئا من الانحياز لثقافة وأسلوب حياة الطبقة الوسطى التى تسكن

المدن ، وانعزالا عن حياة ومطالب عيش الغالبية من شعبنا . ولعل هـذا من الاسباب التى قد تؤدى الى تسرب بعض التلاميذ نظرا لأن ما يتلقونه من تعليم يجاوز أو يفارق حدود طبقتهم ، وفى نفس الوقت لا يقدم لهم الحلول الحقيقية لمشكلات وقضايا بيئاتهم .

(د) تحقق درجة أعلى من المرونة داخل نظم ومحتويات التعليم بحيث تغطى أكبر مساحة ممكنة من الفروق الفردية بين الافراد من حيث القـدرات والميول والاتجاهات ، فأحد معانى الديموقراطية التعليمية هو مدى المرونة فى البنية والمقررات والطرق لكى يجد الفرد المستوى والمحتوى المناسب له والمتحدى لامكاناته الفردية والمستثير لطاقاته الكامنة .

(هـ) تنظيم المؤسسات التربوية من الداخل بحيث تحقق عـلاقات التعليم والتعلم زيادة قدرة الافراد على تكوين الآراء واصدار الاحكام السليمة كأساس للبناء الديمقراطى السليم الذى يحقق فى النهاية تطوير شخصية الفرد من جوانبها المختلفة .

٢ ـ **تربية مستديمة** : من الضرورى أن يكون من المبادىء الاساسية للاستراتيجية التربوية فى مجتمعنا تحقيق التربية المستديمة لكى يمتد هـذا المفهوم الى جميع جوانب العملية التربوة باعتباره الأساس الذى يرتكز عليه التنظيم الكلى للنظام التربوى كاتجاه جديد للتربية وطريقة جديدة للتعلم . وهذا يتطلب :

(أ) عدم تركز الاهتمام فى النظام التربوى على التعليم المدرسى بل امتداده لجميع أنواع المؤسسات التربوية اللا مدرسية ، ويكون ذلك بازالة الحواجز الموجودة بين التربية المدرسـية واللامدرسية مع توحيد ودمـج المؤسسات التربوية ضمن اطار نظرة عضوية شاملة للعملية التربوية .

(ب) اعداد قائمة بالهيئات والأجهزة التى يمكن أن تسهم فى النظـام التربوى مثل الاجهزة السياسية « الحكومة المركزية ، السلطات المحلية ، التنظيمات السياسية ، القطاع الاقتصادى ، النقابات ، الجمعيات التعاونية ، الهيئات المهنية ، الهيئات الدينية والخيرية ، والمنظمات النسائية ومؤسسات الثقافة الجماهيرية ... الخ » ثم تحلل وتوصف العمل الحالى والمستقبلى داخل هذه الهيئات لمعرفة :

ـ ماذا تقدمه الآن من برامج للتعليم المستمر ؟

ـ حجم المتعاملين معها .

ـ نوعية هؤلاء المتعاملين ، وسنهم ، وشهاداتهم ، ونوع أعمـالهم الـخ .

— تقويم أساليب العمل الحالية للحكم على درجة جودتها .

— اقتراح الادوار والمسئوليات التى يمكن أن تقوم بها مستقبلا .

— تحديد نوع وعدد الهيئات الجديدة اللازمة للعمل فى قطاع التربية المستمرة وتحديد القطاع الذى سوف تغطيه منعا للتضارب بينها وبين المؤسسات الحالية .

— اعداد خطط التدريب اللازمة للعاملين فى هذه الهيئات الحالية والمستقبلية بحيث يؤدون دورهم فى تكامل مع مؤسسات التعليم النظامى .

على أن يؤخذ فى الاعتبار دائما عند وضع سياسة التربية المستديمة احتياجات الفرد من جهة وحاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من جهة ثانية .

(جـ) توجيه التربية منذ البدء الى التلميذ والتعليم والتدريب الذاتى والتفكير الناقد مع اهتمام طرائق التعلم بغرس الاتجاهات التى تقوم على أساس التفاعل بين المعلم والمتعلم بهدف تنمية الفرد من جميع الجوانب وتعميق وعيه بشخصيته مما يمكن الفرد فى النهاية من تطوير ذاته بصفة مستمرة .

٣ — ربط حركة النظام التربوى بجهود التنمية :

ان العاملين فى مجال التنمية يتفقون عى ضرورة تحقيق التوازن والتكامل بين شقى التنمية الاقتصادية والاجتماعية دون اية مغالاة فى جانب على حساب الجانب الآخر .

وتحقيق هذا التكامل والترابط يرجع الى تبنى المدخل الجديد للتنمية الذى يرى أن محور التنمية وغايتها هو الانسان حيث لا يمكن تطوير الزراعة والصناعة وزيادة الانتاجية والحد من الفقد واحداث التغير لاجتماعى دون اعداد وتدريب يزيد من قدرة الفرد على الابتكار والخلق والابداع .

ولكى يتم هذا التكامل لا بد من ربط حركة النظام التربوى بأهداف واحتياجات التنمية وذلك باتباع الخطوات التالية :

(أ) حصر الوضع الراهن للقوة العاملة ويكون ذلك بتوفير معلومات كاملة عن تركيب السكان تبعا للنوع وفئات السن ، وبيانات عن العمالة والبطالة والهيكل الوظيفى لكل قطاع ونظام الحوافز والاجور والحالة التعليمية ونظام التعليم والتدريب .

(ب) حصر حاجات خطط التنمية من القوى العاملة المستقبلية وفق المستويات والتخصصات المختلفة التى تحتاج اليها المشروعات المختلفة .

(جـ) ترجمة الاحتياجات من القوى العاملة الى حاجات تربوية فى اطار نظرة شاملة للتربية المدرسية منها واللامدرسية .

على اننا يجب أن نؤكد فى هذا المجال ان تبنى هذا المدخل للتنمية لا يعنى أن الانسان هو العنصر الوحيد فى التنمية التى تتضمن بالضرورة عناصر مادية ، وانما يعنى أن الانسان أحد عناصر التنمية وان كان أهمها ، وهذا يظهر لنا أهمية ربط حركة النظام التربوى بالتنمية باعتباره من مقومات النجاح فى التنمية .

انطلاقا من واقع التعليم فى مجتمعنا والتحديات المؤثرة فى حركته ، يمكن أن نحدد بعض الاتجاهات والمبادىء التى تمثل خطوط الحركة للتطوير الشامل لبنية النظام التربوى وادارته وتمويه على النحو التالى :

١ — توسيع النظرة الى التربية — تحقيقا لمفهوم التعليم المستمر — بحيث تشمل تعليم الصغار والكبار ، التعليم المدرسى واللامدرسى مع تنسيق هذه النشاطات وربطها بخطط التنمية وهذا يتطلب توفير مجالات وصور وأشكال مختلفة من التعليم للافراد فى جميع الاعمار تحقيقا للديمقراطية بأوسع معانيها ومواجهة مشاكل التحديث الزراعى والصناعى ومتطلباتها من القوى العاملة كما ونوعا وكيفا ، واعداد القيادات الفنية والأدارية ، واكساب الأفراد اتجاهات وقيم وعادات وانماط السلوك التى تستهدف مساعدتهم على قبول التغيير والتكيف له وتوجيهه ، والمشاركة الايجابية فى تطوير حياتهم ومواجهة مشكلات مجتمعهم .

وعلى هذا يمكن أن تقدم التربية اللامدرسية خدماتها التعليمية والتدريبية للفئات الآتية :

— الشباب الذى لم يدخل المدرسة ولم يتلق أى تعليم أو تدريب .
— المتسربون من المدرسة الابتدائية أو الذين لم يكملوا الدراسة فى المراحل التعليمية .
— المتخرجون الذين اتموا الدراسة باحدى المراحل التعليمية ولم يعثروا على العمل المناسب ، أو يرغبون فى الانتقال من مهنة الى أخرى تبعا لضرورات الاقتصاد وحاجات سوق العمل .
— الكبار الذين يحتاجون الى تربية مستمرة لتطوير حياتهم وخدمة بيئتهم .

ولا شك فى أن هناك اشكالا متعددة للتربية خارج المدرسة يمكن أن نحدد اهمها مع الاهتمام بابراز اولوية هذه البرامج على النحو التالى :

(أ) **برامج محو الامية:** للذين حرموا من فرص الانتظام فى المدارس، لتزويدهم بمهارات الاتصال من قراءة وكتابة وحساب ومواد الثقافة العامة حتى يصل الدارسون الى المستوى الوظيفى الذى يؤهلهم لتحسين حياتهم والمشاركة فى تنمية مجتمعهم مع توجيه العناية الى ربط هذه البرامج بقطاعات العمل المختلفة .

(ب) برامج الخدمات الارشادية والتدريبية لتزويد الافراد بالمهارات المتنوعة لمساعدتهم فى اداء اعمالهم ورفع كفايتهم الانتاجية ، وزيادة كفاءتهم المهنية ليكونوا أكثر تلاؤما مع مهنهم بسبب ما يحدث من تغير فى حالة استخدام تقنيات جديدة فى مجالات العمل المختلفة .

(جـ) برامج التدريب القومى للشباب على الخدمة بوضع برامج تستغرق عاما أو عامين تتضمن تكاملا مع العمل والتدريب عداد قوة بشرية عاملة مدربة، ولخفض نسبة البطالة بين خريجى المراحل التعليمية المختلفة

(د) برامج الثقافة العامة ، لتزويد الأفراد بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية وقيام الأفراد بأدوارهم السياسية والاجتماعية بصورة فعالة على أن يكمل ذلك باتباع مناشط ايجابية يشارك الافراد فيها بجهودهم التى تصدر عن ادراك ووعى واقتناع بأهمية العمل الذى يقومون به ويشاركون فيه ويسهم فى تطوير بيئتهم مدفوعين بالرغبة الشخصية .

(هـ) برامج التعليم بالمراسلة وهى برامج تتطلب نفقات مرتفعة وتستوجب تنظيما عى المستوى القومى لانها تمثل وثبة كبيرة توفر فرص التربية خارج المدرسة للصغار والكبار .

كما يجب أن نستثمر وسائل الاتصال الجماهيرية كعامل فى التعليم خارج المدرسة على انها وسائل لنقل المعلومات ، وعامل له شعبيته واغراؤه فى احداث تغيرات هامة فى البيئة وبخاصة التليفزيون الذى يستطيع أن يدعم العمل الجماعى الواسع ويؤثر فى مختلف الوان التعليم التى تخدم البيئة .

٢ — استكمالا لاشكال التعليم خارج نطاق التعليم المدرسى يجب استغلال تجارب بعض الدول الاخرى فى توفير فرص جديدة فى التعليم كنظام تعليم بديل اصطلح على تسميته بالتعليم الموازى Parellel Education يسير فى خط مواز مع التعليم المدرسى . ويوفر هذا النوع من التعليم الاولى للذين لم تتح لهم فرصة التعليم النظامى أو الذين فشلوا أو تسربوا منه بسبب عوامل ثقافية أو اقتصادية أو اجتماعية . مضافا الى توفر فرص

ثانية للتعليم لمن لم يتمكنوا من استكمال تعليمهم فى المراحل الاعلى بما يمكنهم من الحصول على التعليم أثناء ممارسة العمل .. وعلى الرغم من صعوبة تحديد قائمة بجميع أنواع هذا التعليم الا أنه يمكن اقتراح بعض مؤسسات لهذا النوع بحسب وظائفها على النحو التالى :

* مدارس متنوعة للاطفال والراشدين توفر التعليم الموازى للمدارس النظامية فى غير أوقات التعليم النظامى .
* معاهد تقدم بعض المقررات للراغبين فى متابعة تعليمهم فى مجالات تخصص محددة تسد متطلبات المجتمع من هذا التخصص .
* معاهد ملحقة بالشركات التجارية والصناعية والمستشفيات والمعامل تضطلع بتوفير حاجتها من القوى العاملة والنهوض بمستوى العاملين بها .

ويلاحظ أن هذا النوع من التعليم تتراوح وظائفه بين تهيئة فرص للدارسين للاستمرار فى التعليم لمواجهة ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية وبين توفير تعليم لكل السكان حسب الحاجات الفردية والاجتماعية .

٣ ــ اعادة النظر فى السلم التعليمى الحالى (٦ ابتدائى + ٣ اعدادى + ٣ ثانوى) حتى يصبح سلم خبرات حقيقية ذلك أن الدراسات السابقة أثبتت أن متوسط المرحلة الابتدائية يزيد عن ١١ سنة نظرا لارتفاع نسبة الرسوب والتسرب خلالها .

ولهذا يجب الاستفادة فى هذا المجال بتجارب عديدة من الدول وتقصير مدة التعليم العام مع مد فترة الالزام ، ويمكن اداء ذلك على مرحلتين :

(أ) **المرحلة الاولى :** ويتم فيها ضم المرحلة الابتدائية والاعدادية على ضوء تجربة المدرسة ذات الثمانى سنوات القائمة بمدينة نصر « ٥ + ٣ » وبهذا يتحقق :

* توفير سنة يمكن أن توفر امكانات مالية ومادية وبشرية تساعد على التوسع فى مد الالزام الى المرحلة الاعدادية .
* الجمع بين الدراسة الاكاديمية والدراسات العملية فى السنتين الاخيرتين « ٧ ، ٨ » بما يزيد فاعلية ربط التعليم بالحياة .
* بانتهاء المرحلة يتخرج الدارس فى مرحلة عمرية تمكنه من الالتحاق مباشرة بسوق العمل بحالة تضمن عدم ارتداده الى الامية اذا لم يتمكن من مواصلة المراحل التالية .

(ب) **المرحلة الثانية :** وتمتد فيها فترة الالزام بحيث تشمل المرحلة الثانوية وبهذا تكون المرحلة كلها ١٠ سنوات ، على أن يهتم فى المرحلة

التالية بالربط بين الدراسات الاكاديمية والمهنية وربطهما كذلك بتركيب المهن المختلفة فى المجتمع .

وعلى هذا يصبح السلم التعليمى الالزامى « ٥ + ٣ + ٢ » .

ومع اعادة النظر فى السلم التعليمى يجب اعادة النظر فى بنية التعليم المدرسى وتنظيماته الداخلية وقواعد القبول والتخرج لتكون **أولا أكثر مرونة وحركة ، وثانيا أكثر استجابة للطلب الاقتصادى والاجتماعى ، حتى يمكن أن** تتحمل المدرسة مسئولياتها الخطيرة التى نوجزها فيما يلى :

* تعديل وتغيير الافراد وتشكيلهم على صور اجتماعية جديدة ، وذلك بترجمة هذه الصور فى مناهج وطرق تدريس ووسائل ولوائح وقوانين وتنظيمات مادية وبشرية .
* مساعدة الناشئين على التخلص من المفاهيم والاتجاهات والقيم التقليدية غير المرغوب فيها .
* تمكين الافراد من اعادة النظر فى أنفسهم واعادة تشكيل بيئتهم بذكاء بحيث يكونون قوة محركة للتنمية .

ولا شك فى أن تحمل المدرسة لهذه المسئوليات يتطلب تحقيق مبدأ العمل وما يتطلبه من اتاحة الفرص المتنوعة لاستنباط ما لدى الفرد من استعدادات وتوجيهها توجيها ذكيا يحقق الزيادة المطردة فى الانتاج ، وتنمية ذكاء الفرد ومهاراته الفنية والاجتماعية بما يسمح له بأن يحقق ذاته. والمدرسة كمؤسسة يمكن أن تسترد قوتها فى مجتمعنا اذا أدركت أهمية ربط نشاطها بالعناصر البيئية المحيطة بها من الزوايا الآتية :

(أ) **المصادر البيئية :** وتشمل جميع العناصر المادية والبشرية التى تتحدد فى أغراض تربوية تمكن المدرسة من استغلال الجوانب المختلفة لامكانات البيئة وتنمية ما تتطلبه فى الافراد من مهارات فنية واجتماعية .

(ب) تنظيم علاقات الناشئين بالخبرات البيئية المختلفة ، وبالفئات والجماعات فى قطاعات الانتاج والاستهلاك ليس من أجل التعرف عليها فقط ، بل كضرورة لبحث العلاقات الديناميكية بينهما وما تعبر عنه من اتجاهات وميول ، وما قد يكون لها من أثر على سرعة التقدم .

(جـ) تنسيق الخدمات المدرسية مع غيرها من المؤسسات بما يعمق مفهوم العلاقة بين المدرسة والبيئة .

غير أن فاعلية المدرسة لا تقاس فقط بمدى اتصالها بالبيئة والخروج اليها فى شكل زيارات أو معسكرات أو رحلات أو بما تستمده من البيئة لتنظيم

برامجها . فهـذا كله مجرد وسائل لتعـريف الدارسين بمظاهر البيئـة وعناصرها ، ومدى مالها من فائدة اجتماعية ، وانما يجب أن تقوم بتنظيمات جديدة وعلاقات على أساس مفاهيم وأفكار جديدة تنبثق من تحليل واقـع البيئة والمميز بين عناصرها ، حتى يتم اختيـار البرامج على أسس من الدراسة العلمية لمشكلات البيئة والتعمق فى حياتها ونشـاطها ، لتكون وسيلة لتوفير الحركة فى سلوك الافراد وأساسا لاستخدام الذكاء والعمل الجماعى على المستويات الاجتماعية المختلفة بما يؤدى فى النهاية الى تكامل نمو الفرد والمجتمع وتطويرهما .

٤ ــ ينبغى أن يشمل التطوير بنية التعليم المدرسى فى نماذجه وأنماطه مثل مدرسة المعلم الواحد وتدريب المعلمين على دمج الصفوف وممارسـة النشاط التربوى لمجموعات متعددة من التلاميذ حيث توجد التجمعـات السكانية الصغيرة ، ذلك أن تعدد الصفوف وضآلة الاعداد يؤدى الى اهدار الجهد ، بالاضافة الى أن هذه الانماط والنماذج تمكننا من مواجهة حرمان بعض المناطق من الخدمات التعليمية فى الوقت الذى تزيد فيه عن حاجـة مناطق أخرى بما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المناطق الريفيـة والحضرية .

كما يتطلب ذلك اعادة توزيع العملية التعليمية لصالح المتعلم من حيث العام الدراسى والساعات الدراسية المعتمدة Gredit Hours والفصول الدراسية بما يحقق حسن استثمار الوقت والجهد .

٥ ــ التركيز فى المرحلة القادمة على تعليم البنت والتغلب عـلى التقاليد والعادات التى تحول دون استمرارها فى التعليم ، مع العمل على أن تكون كل أنواع التعليم والتدريب جامعة بين الذكور والاناث لتمكينهم من الاسهام فى النهوض بمجتمعهم سواء أكان ذلك بوصفهن أمهات أم لكونهن عاملات وبخاصة بعد أن أثبتت الاحصاءات٣ أن نسبة اسهام المرأة فى مجالات العمل لا تتجاوز ٦٪ من قوة العمل فى حين أنهن يمثلن نصف المجتمـع تقـريبا .

٦ ــ ابتداع صيغ جديدة فى مجال التعليم الفنى أقل تكلفة وأكثـر كفاية بحيث تكفل توفير العدد الكافى والنوعيات المطـلوبة على المستويات المختلفة لمشروعات التنمية مع العمل بقدر الامكانات المتاحة على نقل التعليم الفنى والمهنى تدريجيا الى مواقع العمل ومؤسسات النشاط الاقتصـادى (مصانع ، مشروعات استصلاح الاراضى) واتخاذ الضمانات التى تجعل هذه المواقع مجالا صالحا للتعليم .

وفى النهاية يجب أن نقرر أن الفكرة الجوهرية لبنية النظـام التربوى وتنظيمه يجب أن تحقق مبدأين هما :

الاول : ان يستطيع كل انسان أن يتعلم مدى الحياة . وتطبيق هـذا المبدأ لا يتم الا بأشكال عديدة مختلفة تتكامل فيها التربية المدرسية ، والتعليم الموازى ، وتعليم الكبار .

الثانى : ان تعاد الى التربية ابعاد الحياة ، وذلك بأن توزع فى المكان وفى الزمان مع ازالة الفواصل الداخلة بينها والحواجز التى تفصلها عن العالم الخارجى . وهذا يفرض ضرورة اعادة تكوين بنية المراحل المختلفة بحيث تكون هناك :

* تربية للاطفال قبـل المرحلة الابتدائية تفيـد فى تفتح امكاناتهم ومواهبهم الجسمية والعقلية .
* تربية ابتدائية تزود الافراد بالمعارف الاساسية وفهم العـالم الذى يعيشون فيه ، وحب المعرفة والرغبة فى الاكتشاف .
* تربية تلى المرحلة الابتدائية – تجمع بين المواد العامة والدراسـة العملية وتهدف الى اعداد الافراد لحياتهم العاملة .
* تربية متوسطة ، ليس الهدف الاساسى منها الاعداد للتعليم العالى بقدر ما تكون اعداد لحياة وتدريبا على مهن اختصاصية .
* تربية تناسب الحاجات المؤقتة والدائمة لكل فرد من أفراد المجتمع فى أى عمر وبوسائل مختلفة وبأشكال متعددة . تسهل للمتعلم

الحركة الافقية والراسية وتزيد من امكانات الاختيار ، وتمكن المتعلم من أن يغادر الدائرة التربوية ويعود اليها حسب حاجاته ورغباته ، بحيث يساعده على ذلك تبسيط تشريعات التربية والعمل .

وتحقيقا لهذا التطوير الشامل تتطلب ادارة النظام التربوى كأية ادارة أخرى قيادة واتجاها ، واشرافا وتنسيقا، وتقويما مستمرا وبخاصة وأن هناك تعددا فى الهيئات الادارية ، فاذا افتقدت التنظيم والتنسيق أدى ذلك الى اضطراب العمل وفشله فى تحقيق أهدافه .

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : هل التنظيمات الادارية مناسبة للعملية التربوية ؟ وهل للقائمين سلطة اتخاذ القرارات الهامة ؟ وهل لديهم الادوات والمفاهيم التى تمكنهم من تحليل النظام التربوى وفهم علاقاته الداخلية والخارجية ؟ وبدون الدخول فى كثير من التفصيليات سنحاول التعرض لهذه الجوانب على ضوء ما تعرضنا له من تصور لبنية النظام التربوى وتنظيمه .

ففى الشق الأول من السؤال يجب أن تقوم ادارة النظام التربوى على اسس علمية وفنية تنطلق من أن الادارة تشمل « أوجه النشـــاط والعمليات التى يتم بواسطتها تجميع وتنسيق جهود الافراد والموارد المادية والمالية بأقدار متناسبة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من التنظيم بكفاءة عالية » .

وبما أن الأنظمة التربوية متعددة ومتداخلة منها التعلم المدرسى واللا مدرسى بأنواعهما وأشكالهما وصورهما المختلفة فان النظام الادارى يحتاج الى تنظيم يكفل التنسيق بين انشطتها المختلفة على النحو التالى :

* ادارة مركزية تنظم بواســـطة اللجـــان «The Committee Type» التى تأخذ صفة الدوام . ويلحق بعضويتها نخبة ممتازة من الأفراد البارزين فى التخصصات المختلفة ، وتقوم هذه اللجان بالتخطيط والاشراف والتوجيه للأنظمة التعليمية المختلفة . بحيث تتبع هذه الادارة المركزية ادارات فرعية منها ادارة البحوث، وادارة الاحصاء وادارة التخطيط ، وادارة التمويل ، وبحيث تضم هـــذه الادارات أفرادا مدربين تدريبا خاصا لكى يستطيعوا القيام بهـــذه الأعمال وتحمل أعباء مسئولياتها .
* ادارات لا مركزية على مستوى المحافظات تأخذ نفس النمط التنظيمى للادارة المركزية وتكون وظيفتها الأساسية التنفيذ والمتابعة .

ومهما كانت الأنماط الادارية فمن الضرورى توفر المبادىء الأساسية التـــالية :

١ — الجمع بين المسئولية وسلطة اصدار القرارات ، بحيث يتحقق التناسب بين مستوى الوظيفـــة ومسئولياتها من حيث التنظيم والتوجيه ، وسلطة توقيع الجزاء ومحاربة الانحراف والرقابة .

٢ — تحديد المسئوليات وتقسيم العمل وتوزيعه بين الأفراد والوحدات حتى لا يحدث تعارض وتداخل فى العمل ، الأمر الذى يؤدى الى ضياع الجهد والوقت والمال . مع اصـــدار اللوائح والقـــرارات الادارية التى تحدد مسئولية كل هيئة ادارية وكل وحدة .

٣ — سيولة الاتصال بين المســـتويات الادارية المختلفة ابتـــداء من مستوى القيادة والتخطيط والتوجيه الى مستوى التنفيذ بحيث تنقل المعلومات بين هذه المســـتويات وفق نظم ولوائح وقرارات تنظيمية محددة .

٤ — انشاء نظام للمعلومات خاص بالتعليم والعمالة يتم فيه تحليـــل حاجات المجتمع من بين القوى العاملة يكون نقطة البداية لتخطيط التعليم .

وفى الشقين الثانى والثالث يجب لكى يحقق النظام الادارى أهدافه أن يدرك رجال الادارة أن العمليـة الادارية هى نوع من السـلوك يوجه كافة التنظيمات الانسانية وأن وظيفتها تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة تجعلها فى أقصى درجات الكفاءة الممكنة ، وان المدير يعمل مع مجموعات أو مع أفراد لهم ارتباط جماعى .

ولتوفير هذه الفئات الادارية يجب اعدادهم وتزويدهم بالمبادىء العلمية والاصول الفنية وبالمهارات المتخصصة مع توفير سبل التدريب الملائمة على الشئون الادارية بغرض رفع مستواهم واكتساب الخبرة المطلوبة . ويتم ذلك كله فى معاهد ادارية متخصصة . وعملية اتخاذ القرارات لتحديد المسـئولية تستهدف مزايا كل قرار ومساوئه على ضوء الكلفة والمعلومات المالية ، وهذا يؤدى الى ضرورة توفر ادارة مالية تكون على المستوى القومى والمحلى لتحديد الجوانب التى يعتمد عليها رجال الادارة فى اصدار القرارات ، وهذه الجوانب تتضمن قيام الادارة المالية بتحليل الكلفة والتنبؤ بحجم المتطلبـات المالية ، وتحديد مصادر التمويل وبخاصة أن مجتمعنا المصرى يعانى انخفاضا نسبيا فى الدخل القومى — لانه لم يصل بعد الى مرحلة الانطلاق الاقتصادى ، فى الوقت الذى تتنافس فيه مطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية على الدخل القومى وميزانية الدولة .

وبهذا تصبح وظيفة الادارة المالية تحديد مجموعة البـدائل التى يمكن أن تمول الخطط التعليمية وهى :

أ — زيادة الاعتمادات المخصصة للتعليم فى الميزانية العامة للدولة وتوزيعها على مراحل التعليم وأنواعه وأشكاله وصوره المختلفة مع ربط هـذا التوزيع باحتياجات الدولة من القـوى البشرية . فضـلا عن زيادة الاعتمادات المخصصة لبرامج التعليم والتدريب فى ميزانيات الوزارات الأخر ، والمؤسسات والشركات . على أن يتم حصرها وتوجيهها بما يتفق والتطور العام لبرامج وأنشطة التعليم المختلفة .

ب — استنباط مصادر جديدة وتنويع الأوعية المالية ، سواء أكان عن طريق فرض ضرائب أم عن طريق زيادة بعض الرسوم ؛ غير أن أكبر المشاكل التى يجب الاهتمام بها تتمثل فى انخفاض معدل الدخل وقلة ما يمكن الحصول عليه من الضرائب والرسـوم ، ولا يرجـع هذا الى نقص الموارد فقط بل يرجع الى استخدام الدخل والثروة كوسيلة وحيـدة لفرض الضرائب . ولهذا يجب اذا كنا نؤمن بأن التعليم يعطى فرصا اجتماعية أكبر للمتعلمين تتزايد تبعا لدرجة تعليمهم برزت لنا حقيقة هامة وهى أن من يتيح له المجتمع فرصة أكبر للتعليم عليه التزام أكبر

من غيره ، وعليه تبعا لذلك أن يدفع ضريبة أو رسوما أكبر تضاف الى ما يدفعه فعلا تتناسب وما يناله من المجتمع من خدمات .

جـ ــ المساعدات العربية والخارجية ــ اذا كان تمويل الانشطة يجب أن يعتمد أصلا على موارد المجتمــع ، فان ما نعــانيه من نقص الموارد يدفعنا الى الحصول على معونات مالية أو عينية فى صورة منح دراسية أو خبراء، سواءأكانت هذهالمساعدات قائمةعلىأساس اتفاقيات ثنائية، أو فى صورة معاهدات ثقافية ، أو معونات من المنظمات والحكومات العربية ، أو من الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصـــة . ومن المهم أن ترتبط هذه المعونات بعضها أو جميعها باحتياجات حقيقية وأن يكفل لها من الرعاية والتنظيم ما يجعلها عاملا حقيقيا فى دفع عجلة التقدم فى مجال التعليم .

على أن ادارة وتمويل الأنشـــطة التربوية بالصـــورة المستقبلية التى عرضناها يجب أن يتوافر لها مجموعة من التنظيمات الادارية والفنيـــة التى يمكن ايجازها فيما يلى :

أ ــ تطوير النظم الادارية والمالية تطويرا شاملا حتى تكون على مستوى عال من الكفاءة فى الخدمة . مع اعداد الكوادر الفنية والادارية التى تتمكن من اعـــداد الخطط التربوية الصحيحة واســـتخدام الامكانات القائمة أحسن استخدام .

ب ــ اعادة النظر فى القواعد الادارية والمالية بما يحقق :

ــ توفير المرونة فى نقل الاعتمادات من ادارة لاخرى ومن محافظة لمحافظة أخرى حسبما تتطلب الحاجة .

ــ الاتجاه نحو اللامركزية فى مجالات التنفيذ والمتابعة وتنمية الرقابة الشعبية على المؤسسات التربوية والمشـــاركة الجمـــاهيرية فى توجيه شئون التربية عن طريق المجالس المحلية .

جـ ــ برمجة الميزانية بحيث يعاد النظر فى تنظيم أبوابها لتؤدى الاغراض التى من أجلها تخصص الاموال حتى يسهل احكام الرقابة على التنفيذ والمتابعة الاقتصادية للميزانية ومقارنة نتائجها بما كان مستهدفا منها تمهيدا لاتخاذ القرارات التى تحقق أفضل نتائج .

من المراجــع

١ ــ جامعة الدول العربية ــ مشكلات التخطيط التربوى فى البلاد العربية (الامانة العامة ــ الادارة الثقافية ــ المؤتمر الثقافى الرابع ــ ١٩٦٧)

٢ ــ كومز ــ ترجمة أحمد خيرى كاظم ، جابر عبد الحميد ــ أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر . (القاهرة ــ النهضة المصرية ــ ١٩٧١) .

٣ ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ــ حلقة الادارة التعليمية فى البلاد العربية . (طرابلس ــ الجمهورية العربية الليبية ــ ١١ ــ ١٦ سبتمبر ــ ١٩٧٣) .

٤ ــ مجلة مســتقبل التربية ــ (اليونســكو ــ الســنوات من ١٩٧٤ ، ١٩٧٥ ، ١٩٧٦) .

٤ ــ مجلة التربية الجديدة ــ (مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البــلاد العربية ــ الاعداد ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ عام ١٩٧٥ ، ١٩٧٦) .

٥ ــ مصادر البيانات الاحصائية ــ نشرات وبحــوث ــ الجهــاز المركزى للتعبئة والاحصاء ١٩٧١ ، ١٩٧٢ ، ١٩٧٣ ــ وزارة التربية والتعليم كتاب الاحصاء السنوى ١٩٧٣ ، ١٩٧٤ ، ١٩٧٥ .

6 — Adams, D.K., An Introduction to Education (Belmont wansworth, 1966).

7 — Corbally, E., School Finance. (Boston 1962).

8 — Cosin, B.R., (ed.) Education : Structure and Society (London, 1972).

9 — Stanly, W.O. ; and others; Social foundation of Education (New Pork. 1955).

10—Sexton, P. (Ed.); Readings on The School in society (Prentice Hall, 1968).

11— Lowe, F., The Education of Adult, a world parspective (Unesco, 1975).

12— Marrish, I., The Sociology of Education — An introduction. (London 1972).

13— Unesco, Educational cost analysis in action — Vol. I. Unesco 1972).

دعوة إلى إنقاذ محصنة التعليم الابتدائى

قبل أن نغوص فى أعماق الفشل

الدكتور : محمود قمبر
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

١ ـ معلمون متخصصون أكفاء

لسنا بحاجة الى أن نقرر من جديد حقيقة الضعف الذى أصاب التعليم الابتدائى وهبط بمستوى فاعليته فلقد أصبحت هذه الحقيقة مبتذلة لشيوعها فى أوساط الخاصة والعامة ، وقبولها بشكل مطلق لا جدال فيه ، حتى من المعلمين أنفسهم وان كان ، منهم كثيرون يبررون هذا الضعف بأسباب شتى أكثرها خارج عن ارادتهم وبعيد عن فعلهم ٠

وفى الوقت الذى نطالب فيه التعليم الابتدائى الوفاء بأهداف تقدمية تجعل منه أسلوب حياة مربية ومنهج اصلاح شامل وأداة تنمية فعالة وقوة خلق حضارى يعظم به الفرد والمجتمع ، فأننا نهمل اعداد العناصر التى يمكنها أن تحقق عن قدرة هذه الأهداف ٠ وقد يندهش بعض الناس عندما نؤكد هذا الأمر وكأننا لا نعلم بوجود معاهد اعداد تربوى تخرج آلاف المعلمين كل عام بما يقلل بدرجة ملموسة نسبة العناصر من المعلمين غير المؤهلين ٠

ان الحقيقة المرة التى نعلنها دون أدنى تحفظ ، وبلا حساسية ومن موقع الخبرة والعلم أن مستويات التأهيل الحالية ، وهى شبه جامعية لا تعمل الا لاشباع مطالب هدف تقليدى لم يتغير ، يرتبط بالتحصيل الاكاديمى وبطريقة « احفظ وأسمع » وقد كان يكفى فى القيام بدور التلقين اللفظى لمعارف أولية مجردة فقهاء الكتاب أو أنصاف المتعلمين ٠ فارتفاع مستويات التأهيل لا يمثل فى الحقيقة الا تقدما شكليا وربما كان خادعا ، لأنه يصرف الفكر والنظر عن ضرورة التقويم بحثا عن بدائل للاعداد التربوى أكثر فاعلية واضطلاعا باهداف التعليم العصرى ٠

ان اعداد المعلمين بهذا الأسلوب التقليدى يتجاهل عن عمد تنمية القدرات والكفاءات المهنية ٠

ونذكر على سبيل المثال ان دور المدرس كملاحظ سيكلوجى يتطلب فى عرف فليمنج (١) أن يكون :

— عالما وباحثا فى مجال الدافعية ·
— منميا لقدرات التلاميذ على التحصيل الدراسى ·
— مراقبا لمظاهر النمو وتطوراته ·
— خبيرا بوسائل القياس المختلفة ·
— معالجا ومطببا نفسيا ·

ومعلم بالمدرسة الابتدائية يمتلك مؤهلات هذا الملاحظ السيكولجى من ذكاء عال واعداد رفيع وخبرة عملية مكثفة من النادر أو من المستحيل ان نجده فى مصر بل وفى بلد متقدم جدا كالولايات المتحدة الأمريكية لانه دور معقد متعدد الابعاد حتى ان مطلب المعالج والمطبب النفسى يمثل فى حد ذاته ـ كما اثبتت الدراسات ـ دورا ضخما لا يقدر عليه الا متخصص كفء فى علم النفس العام والتحليل النفسى وعلم النفس الفارق وسيكلوجية التعليم مما يخرج عن دائرة عمل واختصاص المدرس العادى (٢) ·

ومثال آخر يرتبط بدور المدرس كتكنولوجى فنى فى عالم تقنيات التربية وتتحدد مطالبه على النحو المفصل فى الجدول الآتى فى الصفحة القادمة (٣) ·

فاذا بحثنا عن الجوانب التكنولوجية الأخرى التى ينبغى ان يضطلع بها المدرس فى مجال اثارة الدافعية للتعليم الذاتى وفى مجال الضبط الاجتماعى وتوثيق العلاقات الانسانية وفى مجال تكنولوجيا الخدمات التربوية (٤) لا تضح لنا مستوى الصعوبة فى هذا العمل الذى لا يتطلب فقط من المدرس ان يكون ملما بالوسائل التعليمية وانما ان يكون كذلك خبيرا بتكنولوجيا التربية الالكترونية ، واساليب العمل الاجتماعى مما لم تعرفه التربية الشعبية فى مصر حتى اليوم ·

---

(1) Fleming (C.M.), **Teaching, A, Psychological Analysis,** London, Methuen & Co. LTD, 3rd edition 1968.

(2) Wallen (N.F.) & Travers (R.M.) «Analysis and Investigation of Teaching Methods» in Gage (N.L.) **Handbook of Research on Teaching,** Chicago, Rand McNally & Co. Fifty printing, 1967, pp. 456 — 458. see also, Blackington III and Patterson, **School, Society and the Professional Education,** New York, Holt, R. Rinehart and Winston, 1964, P. 159.

(3) Gonrévitch (J.P.) **Défi à l'éducation,** casterman (Belgique), Col E 3, 1973, P. 119.

(4) Dreeben (R.), **The Nature of Teaching,** Glenvien, Scott, Foresman & Co., 1970, PP. 82 — 115.

نوعية العمل الخاص بالتعليم	استراتيجية جمعية	استراتيجية فردية	وظيفة المدرس
البحث عن المعرفة	بنك المعلومات	التوثيق عن طريق الاستعادة أو الاستشارة .	مرشد
نقل المعرفة	النشر بوسائط الاعلام المختلفة	لاعلام حسب الطلب الفردى بالمعينات المسمعية البصرية وبالمطبوعات . وبالشروح التوضيحية ... الخ .	مخطط استراتيجى
استثمار المعرفة	نشطة جمعية	جهود فردية ونصائح خاصة .	مشخص
هضم المعرفة	مادة عامة مبرمجه وتساؤلات جمعية	تعلم مبرمج – الآت تعليم – معامل تعلم ... الخ .	منشط مثير
تطبيق المعرفة	تكنولوجيات الارشاد والتوجيه (كالتعليم ، المصحوب بالكمبيوتر وبوساطة دائرة تلفيزيونية مغلقة) .		مستشار
تقويم المعرفة	ادوات تحليل وبطارية اختبارات	تقويم ذاتى .	مقوم

وهذان مثلان يغنيان عن الاستطراد فى ذكر أمثله أخرى تتصل بادوار المدرس كمرب يعمل على تنمية جماع الشخصية عقلا ونفســـا وجسما ، وكمطبع اجتماعى يعمل على ادماج الفرد فى مجتمع الكبار وتكييفه لمواجهة التغير وكمرشد حرفى أو مهنى يعمل على أكساب الناشئة مهارات يدوية واتجاهات عملية تفيد فى الانتاج ، وكرائد اجتماعى يعمل على أصــــلاح المجتمع وترقية الحياة ، الى غير ذلك من ادوار قد تتعدد حتى تصل الى اثنين وعشرين دورا (٥) ولكل منها مطالب وقدرات خاصة من الصعب جمعها فى شخص واحد مهما تعددت مواهبه وتأهلت عبقريته ٠

وهذا الوضع يجعلنا أمام واحد من اثنين :

١ ـ أما ان نتجاهل هذه الادوار الوظيفية ، ونعتصم بدور المعلم التقليدى كما هو المألوف ٠

٢ ـ وأما أن نأخذ بمفهوم جديد للتخصص فى التعليم ، لا يقوم على أساس المرحلة الدراسية أو المادة التعليمية ، وانما على أساس الدور الوظيفى وما أكثر هذه الادوار كما رأينا فى مهنة التعليم !

أما عن الاختيار الأول فانه يعـــنى التجمد والتخلف وعزل المدرسة داخل اسوارها عن التطورات الحديثة فى عالم التربية فالمعرفة اللفظية أو الخبرات الثقافية لم تعــد حكرا على المدرسة كما كان الحـــال فى الماضى

---

(5) Pullions (E.V.) and Young (J.D.), **A Teacher is many Things,** London, Indian University Press, 1968, P. 6.

يقول المؤلفان :

Teaching is many things, the teacher in many persons».

ثم يعدان الأشياء الكثيرة التى ينبغى على المعلم أن ينهض بها جميعا بما يملك داخله من شخصيات متعددة ، وتنحصر ادوار المدرس التى ذكراها فى ٢٢ دورا ٠

وهكذا يتحول التعليم من مهنة تعليم الى مهنة تقوم بخدمة أى هدف يمكن أن يذكر وكما يقول ريشموند :

«It is used to be understood that the teacher's job was only to teach: today his role could be described as all-purpose».

Richmond (Kennth), **the Free school** London, Methuen & Co. Ltd., 1973, P. 31.

وأنظر كذلك :

Watts (Gordon) What is a teacher, in **New York State** Education, **December** 1955, V. x L oo, No. 3 P. 191-192.

القريب ، وحيث كان الناس يعدون المدرسة مركز الاشعاع الثقـــافى فى البيئة لقد أصبحت المدرسة متخلفة فى هذا المجال بالنسبة لمؤسسات نامية لتصنيع العلم والمعرفة والتكنولوجيا ــ كما أن الأطفال يكتسبون ٨٠٪ من معلوماتهم فى البيئة خارج المدرسة (٦) ، وأصبحت هـــذه البيئة ــ وهى غنية بوسائط التربية اللانظامية ــ مدرسة الحياة الدائمة وفيها يتعـــلم المرء تعلما ذاتيا ومستمرا • ولتفاهه الدور الذى تقوم به مدرسة « اللفظ والحفظ » فان ثورة عالمية قوية قامت لتهدمها وتحرر المجتمع منها (٧) •

واذن فلا بد من الأخذ بالاختيار الثانى والذى يعنى قبـــول أهداف متغيرة فى عالم متغير • ولكن قبولها وهى كثيرة متنوعة ومعقدة يتطلب قدرا من الواقعية والتبصير حتى لا تقع فى شرك التقليد القـــاصر الذى يطالب المدرس بعمل كل شيىء وكأنه يملك قوة سحرية يصـــنع بها المعجزات ، فمعلمونا بالمدارس الابتدائية عناصر مظلومة وســـواء ظلمتهم الطبيعة أو المجتمع فأنهم ضعاف ويحملون اثقالا فوق طاقتهم •

أن قدراتهم العقلية محدوده (٨) ومســـتوى اعدادهم هابط بحيث لا يقارن بمستوى اعداد المهنيين العاملين فى مهن متقدمة كالطب والهندسة ، ولا حتى بمستوى المعامين فى مراحل التعليم الآخرى • ولا يدفع هـــذه الحقيقة حجة واهية ــ وللأسف رائجة عند كثير من النـــاس ــ ومؤداها ان

---

(6) **Le Monde** du 11 — 12 Janvier, 1970.

(7) — **Illich (I.) Une Société Sans école,** Par's, Seuil, 1971.

— Reimer (E.), **Fort de L'école, solution du redhange,** Paris, F'eurus, 1972.

— Gillia-d (E.), L'école contre lavie D:lachaux et Niéstlé, 1974.

(٨) أنظر :

KOMBAR (M.), **L'évolution de l'enseignement primaire en Egypte 1870 — 1970,** These de Doctorat d'Etalés lettres Paris,. Sorbonne, 1975, PP. 549 — 550.

ولقد اثبتت الدراسة ان المتوسط العـــام لدرجة ذكاء المعلمين بالمدرس الابتدائية المتخرجين حديثا والذين يكونون عينه ممثلة لمجتمع المدرسين المؤهلين يقع فى المئين ٤٢ر٣١ • ويتضح هبوط هذا المستوى بالمقـارنة الى درجات الذكاء لدى مجموعات مماثلة أخرى • فطلبه كليـــات الهندسة يحتـــلون فى المئين ٦٥ ، وطلبة الثانوية العامة بالشعب العلمية يحتلون فى المئين ٥٧ •• وطلبة كليات الآداب تقع درجة ذكائهم فى المئين ٥١ وطلبة الثانوية العامة بالشعب الادبية فى المئين ٤٥ •

تعليم الصغار – لا يتطلب درجة عالية من الذكاء ، ولا مستوى رفيعا من الاعداد ، فنحن لم نعد ننظر الى التعليم الابتدائى على انه تعـــليم ابجدية ومحو اميه وراثية • لقد أصبحت تربية الصغار فى عالم اليوم مهنة شاقة ورفيعة ، ان لم تتســـاو مع تربية المراهقين أو الشباب فانها تفوقهـــا بكثير (٩)

مفهوم التخصص فى أدوار المعلم الوظيفية

لكل مهنى يحتل موقعا فى عمل دور أو مجموعة من الادوار ترتبــط بالواجبات الوظيفية التى يقوم بها وبالتوقعات التى ينتظرها الآخرون منه وهؤلاء يحتلون مواقع أخرى تتصل بعمل المهنى وتتكامل معه وقد يكونون رؤساء أو زملاء أو زبائن •• الخ وفى كل المهن المعقدة ينقسم العمــــل الى تخصصات يمثل كل منها دورا رئيسيا ينهض به مهنى كفء مدرب بجداره لتحقيق متطلباته (١٠) •

واختيار المهنى لدور وظيفى متخصص يقـــوم على ادراك تام لطبيعة محتوى الدور وترجمة هذا المحتوى الى توعيـــات اجرائية تتطلب قدرات وكفاءات مناسبة • ومع تقدم المهن واتساع مجالات عملها ومغالاتهـــا فى

---

(٩) يرى أوين هاجن أن فكرة صعوبة التدريس فى مستويات التعـليم العليا قد أصبحت خرافة ففنية التدريس على الرغم من تباين مطالبها واحدة فى جميع المستويات بل هناك من يعتقد فى صعوبة العمــل الفنى الذى يتطلبة التدريس للصغار بالمدارس الابتدائية وذلك لأهمية سنوات العمر الأولى فى تنشئة الأفراد وما يتطلب ذلك من قدرات مدرسين موهوبين •

Hagen (O.A.), **Changing world, changing Teachers** Minnesota, Goodyear publishing Co., Inc. 1973, PP. 20 — 27.

وانظر : Piaget (J.), **Psychologie et pédagogie, Paris**, Denoël, 1969, P. 187.

وانظر كذلك :

Juquin (P.) **Reconstruire L'école,** Paris, Editions Sociales, 1973, PP. 101 — 102.

وانظر أيضا :

Mialaret (G.) «La formation des maitres» in Le **plan langevin — wallon de réforme de l'enseignement**, Paris 2ème ed. 1964, PP. 23 — 25.

(10) Johnson (D.) **The social Psychology of Education,** New York, Holt, Rinehart & winston. Inc. 1970, P. 44.

متطلبـــاتها الوظيفية فان المهنة الواحـــدة تنقسم الى مهن ولا تلبث المهنة الوليدة أن تنمو هى الاخرى وتصبح المهنة الأم والتى تلد بعـــد فترة من النضج يسويها الزمن مهنا تفريعية جديدة .. فالطب والهندسة والمحاماة كانت فروعا لا نشطة مهنية عامة ، ثم أصبح كل فرع منها مهنة مستقلة ثم ما لبثت المهنة أن تضخمت وتشعبت وتضمنت فى أطارها مهنا داخلية ، وهكذا أصبح الطبيب أطباء والمهندس مهندسين والمحامى محامين واذا كان المعلم فيما بعـــد المرحلة الابتدائية يمكن أن يعـــد مع شيىء من التحفظ معلمين ، فانه ليس كذلك فى المدرسة الابتدائية وأنه معـــلم « كشكول » بنص التعبير الدارج ، أى معلم عام ، جامع لكل الادوار الوظيفية على الرغم من كثرتها وتفرعها وتعقدها وما قد يكون بينها من تناقضات وتباينات (١١) وهذه هى علة الضعف التى أصابت التعليم الابتـــدائى كما نراه . ولان ادوار معلم المدرسة الابتدائية متعددة ومتسعة ولم يعد لها فانه لا يحسنها ولا ينهض بها جميعا أما لجهلة أو لعجزه . فالتجربة تثبت ان هناك علاقة وثيقة بين شخصية الانسان وطبيعة الدور المهنى الذى يختاره (١٢) . وقد يكون المدرس لامعا وناجحا فى أحد الأدوار كما يكون فاشلا فى غيره . ومن هنا فان المدرس لا يكون كفئا أو غير كفء على الأطلاق بل يكون كذلك بالمقارمة الى دور معين يرتبط به بل وحتى داخل الدور الواحد فان القائمين به يتمايزون تبعا لاتجاهاتهم الشـــخصية : ففى مجـــال الدور الاكاديمى قد نرى مدرسا من طراز الموسوعيين ENCYCLOPéDIQUES يركز بصـــفة أساسية على المعرفة المختزنة وحشو الادمغه بها كما نرى مدرســـا آخر من طراز الانسانيين HUMANISTES لا يهتم بالمعـــرفة لذاتهـــا وانما بنصب اهتمامة على أثر المعرفة فى التنوير الذهنى والاجتماعى وصقل الشخصية الانسانية كما نرى كذلك مدرسا من طراز الاخلاقيين.MORALISATEURS يهتم بالخلق والنظام كأساس لنقـــل المعرفة ويؤمن هـــذا المدرس بأهمية الجزاءات .SANCTIONS من عقوبات ومكـــافأت لتنشـــيط التحصـــيل المعرفى (١٣) .

هذه الاتجاهات الشخصية ليست عرضية أوهامشية : ان لها جذورا عميقة داخل النفس الانسانية . وفى ضوئها يتحدد سلوك المهنى ويتوجه نحو الدور الذى يرتاح له ، ويكون من السهل بالنسبة له ان يتكيف مع

(11) KOMBAR (M.) op. Cit., pp. 552-557.

(12) Stern (G.), «Measuring non Cognitives Variables in Research on Teaching» in Gage (L.), op cit., p. 450.

(13) Portnoy (H.), **Demain la pédagogie,** Paris, Edit. Magnard, 1968, p. 115.

متطلباته ، وينهض به مقتدرا بحسب استطاعتة لأن ألدور متفق مع طبعه وميله وقدرته • أن المدرس العقلانى هو دائما منشغل بالعــلم والمعرفة والبحث كما ان المدرس العاطفى قد يكون قليل الذكاء ويعوض هذا ألنقص بدفء ألمشاعر وتكثيف العلاقات الانسانية الناجحة • وبلغه يونج قد ينجح الانسان المفتوح اجتماعيــا E TRAVERTI ويقوم بدور فعال لا يستطيعه الانطوائى INTRAVERTI وكذلك فان ألتقــدمى PROGRESSISTE. سوف يثور ضد اللوائح والأوامر التى يرى فيها تحديدا لطاقته وقيــدا لحركته بعكس التقليدى.TRADITIONNALISTE الذى يخضع بكل سلبية لتوجيهات ألسلطة وأوامر الادارة (١٤)، ويعنى مفهوم التخصص فى الدور الايمان بقيمة كل انسان ، وأن لكل انســان عملا يمكن ان يؤديه وينجح فيه ، ولكن المشكلة تختص بمعرفة درجة التناسب بين طبيعة العمل ونوعية الكفاءة الشخصية • واذا كان شعار « ألرجل المناسب فى المكان المناسب » شعارا جيدا فان تطبيقة صعب نظرا لعيوب المقاييس المستخدمة فى اختيار العاملين وتوزيعهم فى أماكن العمل وتخصصاتهم المختلفة •

ويعنى هذا المفهوم كذلك بتدرج ألمستويات فى ألدور ، وهذا التدرج يقوم على أساس الأعمــال والمســئوليات » والذى يرشح لها ألتــاهيل والخبرة (١٥) •

ومن هذه الزاوية نرى أن مهنة المعــلم بالمدارس الابتدائية تتطلب أربعة أدوار رئيسية يمكن أن ينهض بها أربعة نماذج للمعلم :

المعلم كبيدا جوجى ـ المعلم كسيكلوجى ـ ألمعلم كسيسيولوجى ، المعلم كتكنولوجى •

والتخصص فى دور رئيسى من هذه ألادوار بالنسبة لمعلم ما ، لا يعنى عزله عن ، أو جهله بمتطلبات الادوار الآخرى ، ولكنها بالنسبة له تصبح ادوارا ثانوية أو اضافية • ولا بد لهذه ألادوار من ان تتأصل وتتكامل عن طريق ممارسة تكنولوجيات عمل جديدة منها « فريق التدريس » والنهوض الجمعى بسياسة التعليم التى تنــاط بالمدرسة كمؤسسة • والواقع أن

---

(14) Bonboir (A.) **Une Pédagogie pour demain**, paris, P.U.F., 1974. P. 44.

(15) Anderson (R.) **Teaching in a world of change,** New York. Chicago-San Francisco — Atlanta — Harcourt, Brace of wo.ld, 1966, pp. 113-115.

للمدرسة وظائف تزيد عن وظائف المدرس ، ولا ينهض بها جميعا الا المدرسون كهيئة عامة عاملة فى المدرسة · وهذه الادوار لكى تمارس فى مستوى مهنى رفيع تتطلب كفاءة مشهودة وتأهيلا متقدما على مستوى جامعى عال · وذلك لا يتوافر الا لصفوة من خيرة العناصر الممتازة التى يمكنها بالاعداد الجيد ان تنهض بوظائف التعليم وتحقق أهدافه ، وترتفع بمستوى المهنة بشكل مطرد كما هو الحال فى المهن الأخرى ·

ولكن كيف ذلك : وهذه العناصر ـ ان وجدت ـ تتجه الى المهن المرغوبة لامتيازاتها المادية والادبية فى المجتمع !

والواقع ان مهنة المعلم الابتدائى مهنة شعبية تتسع باتساع القواعد الجماهيرية ولذلك فهى تفتح أبوابها لكل داخل · وربما جاء اليها مضطرا بعد ان فشل فى العثور على عمل آخر وقد يظل بها ريثما يوفق فى عمل مرض · ولان هذه المهنة يقل فيها الطلب عن العرض فانها تعانى من النقص المستمر · انها مهنة لا تشبع أمام مطلب الالزام والتوسع فيه ولذلك فانها تتهاون فى شروطها وترضى بأقل درجة من الكفاءة وقد تقبل عددا من العناصر الرديئة تحت ضغط الحاجة أخذا بشعار « شيىء خير من لا شيىء » أو « وجود نصف مدرس خير من عدمة » (١٦) ·

ان الارتفاع الحقيقى بمستوى الاعداد لكل جماهير المعلمين صعب لأنه يتطلب نوعية جيدة من أصحاب القدرات والميول وباعداد كافية تستوعب الآلاف المؤلفة من تلاميذ المدارس وحتى مع الافتراض بامكانية توفير عدد معقول من أهل الكفاية ، فان امكانية توفير الأموال اللازمة لتأهيل هذه الاعداد وتخريجها ، ثم لدفع مرتباتهم واجورهم والتى تبتلع حاليا ما يقرب

---

(١٦) من دلائل هذا التهاون الشكلية التى تأخذ بها سياسة القبول لطلاب معاهد المعلمين · ان هذه المعاهد ـ أمام الحاجة الملحة الى معلمين ـ تقبل كل من يتقدم اليها حتى الطلاب الحاصلين على أدنى الدرجات وحتى فاقدى الميول للتعليم · ولا نغالى اذا قلنا وحتى غير اللائقين مظهريا وجسميا · فلقد عثرنا فى احدى زياراتنا لبعض المدارس على معلمة لا تنطق الا بصعوبة ، وعلى مدرس قزم يضع نفسه أمام الصغار فى موقف حرج وحساس · أن المعاهد مضطرة لأن تهمل كل مقاييس الصلاحية من اختبارات تشخيص وتنبؤ للقدرة والكفاءة والميول · ثم ان مناهج وطرائق الاعداد التربوى تترخص فى محتواها وتقدم النجاح بثمن بخس ، مما يوحى بأن التعليم مهنة سهلة ، ليست فى مستوى المهن المماثلة التى تفرز كثيرا من التحديات العقلية والمهنية وتبرهن بها على ارتفاع قيمتها ·

من ٩٠٪ من النفقات الجارية المخصصة للتعليم الابتدائي ، فهو أمر بالغ الصعوبة • وهذا ما يجعل مهنة التعليم فى معظم بلاد العالم من أقل المهن رواتب أو اجورا ، ويضع الحكومات أمام استحالة مادية لتحسين أوضاع المعلمين بشكل متكافئ يجعلهم فى درجة متساوية مع أصحاب المهن المتماثلة • (١٧)

و ذا كان صحيحا ان كثرة اعداد المعلمين والذين قد يمثلون ثلث أو نصف الموظفين والمهنيين فى الدولة ـ تقف حجر عثرة فى سبيل مساواتهم بغيرهم فان هناك عوامل أخرى تدعم من سياسة تجميد الوضع المالى للمعلمين : منها ان انتاجية المعلمين غير محسوسة لأنها لا تتصل بالمادة ولكن بأفراد قد لا يظهر فيهم أثر النمو أو التعليم الا بعد فترة قد تطول أو تقصر ـ وحتى النمو ـ أو الأثر التعليمى لا يعزى كله الى المدرسين وانما يشترك فيه كثيرون غيرهم منهم المتعلمون انفسهم • بل أن كثيرين من الناس يعتقدون اليوم فى تدهور الفاعلية التعليمية وهبوط مستوى التعليم عما كان عليه من قبل • وبالاضافة الى ذلك فان معيار سنوات الدراسية اللازمة للاعداد المهنى ليس فى صالح المدرسين اذا قارناهم بالاطباء والمهندسين ولا سيما فيما يتصل بمدرسى التعليم الابتدائى (١٨) •

بناء وظيفى جديد :

للاعتبارات السابقة فان اعادة النظر فى البناء الوظيفى لمهنة المعلم بالمدارس الابتدائية تصبح ضرورة حتمية اذا أردنا بالفعل تحسين مستوى التعليم واصلاح أحوال المعلمين • وتتلخص نظريتنا فى النقاط التالية :

---

(١٧) ان هذه الاستحالة المالية لا تقتصر فقط على بلاد نامية مثل مصر بل قد توجد فى أكثر البلاد رخاء وتقدما كالولايات المتحدة الامريكية • وقد ضرب لنا لبرمان مثالا مقنعا لهذه الاستحالة فى أمريكا الشمالية :

ففى عام ١٩٥٤ كان متوسط دخل الطبيب السنوى يفوق دخل المدرس بحوالى ٩٠٠٠ دولار • ولكى يتساوى المعلمون بالاطباء فان جملة التسوية المطلوبة قدرت اذ ذاك بعشرة مليار دولار • وهذا المبلغ كان يتجاوز كل الميزانية المرصودة للتعلم والتى بلغت فى تلك السنة ٨٫٣٧٠٫٤٧٩٫٠٠٠ دولارا •

Lieberman (M.), **Education as a Profession,** Englewood Cliffs, N. J. Prentice — Hall, Inc. 1956, P. 124.

(18) KOMBAR (M.) Op. Cit., pp. 118-125.

اختيار أحسن العناصر بأسلوب علمي يراعي القدرات والميول واعدادهم مهنيا في الجامعة كما يعد الأطباء والمهندسون بحيث تتدعم ثقافتهم العامة والمتخصصة والتربوية نظريا وعمليا • ويتخصصون تبعا للادوار السابقة في مستوى قد يمثله حاليا مستوى الدبلوم الخاصة في التربية • وقد يتحسن هذا المستوى مستقبلا ليصل الى مستوى الماجستير أو الدكتوراه (١٩) • وليس ذلك من قبيل الشطحات الفكرية أو الخيالات الجامحة التي تبتعد عن الواقع ، فهذا هو اتجاه المستقبل وقد بدأت به ومنذ زمن بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الامريكية (٢٠) •

وسوف تمثل هذه العناصر بالطبع قلة من أصحاب الكفاءات ، ويحتلون قمة البناء الوظيفي للعاملين في حقل التعليم • ولن يصبحوا مجرد اداريين أو مشرفين أو مفتشين بحكم تأهيلهم — كما جرت العادة بأن كل من يحصل على شهادة عالية يترك التدريس في الفصول ويتحول الى عمل غير تعليمي مما يحرم التعليم الابتدائي من الاستفادة بجهود وخبرات المؤهلين الأكفاء • ان عمل هؤلاء المهنيين التدريس وتقديم الاستشارات التربوية والسيكلوجية والاجتماعية ، والنهوض بالخدمات المختلفة في بيئة العمل داخل المدرسة وخارجها وتوجيه الفنيين في مجالات انشطتهم واتخاذ القرارات الفورية التي تتناسب وطبيعة المشكلات التي يواجهونها ، مما يعمل على تجسيم قوة مهنية للمدرسين يحس بها المجتمع ويعترف بكفائتها •

✓ ولسوف يحصلون على مرتبات مجزية تتكافأ مع جهدهم وقدرتهم ومسئوليتهم • ويعاون هؤلاء المهنيين عدد كبير من المدرسين المساعدين

---

(١٩) يعتقد يوبرت أندرسون بأن المدرس بالتعليم الابتدائي في أمريكا الشمالية على الرغم من اعداده في مستوى جامعي الا أنه عاجز عن النهوض تماما بالوظائف التربوية الجديدة ويدعو الى رفع مستويات الاعداد الى مستوى الماجستير والدكتوراه •

Anderson (R.), op. Cit., P. 22.

(٢٠) تبعا لاحصائية أوردها ستينيت في عام ١٩٦٧ عن مستويات تأهيل معلمي المدارس الابتدائية تبين أن :

٩ر١٢٪ من العلمين غير حاصلين على دبلوم •

٤ر٧١٪ حاصلون على ليسانس •

٧ر١٥٪ حاصلون على ماجستير أو دكتوراه •

Stinnett (T.M.) **Professional Problems of Teachers.** New York. The Mc Millan Co. 3rd ed; L968 P. 58.

والذين تخرجهم حاليا معاهد اعداد المعـــلمين • وهؤلاء فنيون يعدون فى مستوى شبه جامعى • والمفروض أن تتسع قواعد اختيـــارهم فلا تكون مقصورة على خريجى ألمـــدارس الاعدادية المتوجهين الى معاهد الاعـــداد التربوى ، بل يقبل خريجو المدارس الثانوية الفنية من زراعية وصـــناعية ويعدون تربويا ويدربون مهنيا للقيام بأنشطة عملية وحرفية وتكنولوجية •

ويمكن أن يرقى هؤلاء الفنيون المساعدون الى مستوى المهنيين تبعا للخبرة والجدارة فى اطار سياسة تعمل على تنشـــيط أســـاليب التربية المستمرة لتحسين وتصعيد كفاءات العاملين فى التعليم • ويمكن للمهنى أن يرقى الى وظيفة كبير المهنيين « و « كبير المدرسين » Super teacher ويشرف على ويوجه عددا من المهنيين •

وليس بالضرورة أن تتملك كل مدرسة فريقا كاملا من العاملين فى هذه المستويات المختلفة فذلك يتوقف على حجم وكثـــافة المدرسة • وفى المدارس الصغيرة يمكن لهذا الفـــريق أن يعمل فى مجموعة من المدارس المتجاورة •

امتيازات الوضع الجديد :

ان هذا الوضع الجديد لمهنة التعليم سوف يغير من الصـــورة المعتمة الكئيبة التى التصقت بمعلم المدرسة الابتدائية والتى لا تزال عالقة بأذهان الجماهير ، وهى صورة هزلية تضع المدرس فى موضع فقية الكتاب المسكين ، أو مدرس الالزامى الذى لا يكاد يتمايز عن العامة فى خبرته وثقـــافته • وهذه الصورة التقليدية قد خلقت دعاية ســـيئة شوهت مهنة التعـــليم بالمدارس الابتدائية وأبعدت عنها أحسن العناصر من الطموحين والأذكياء •

ومما يزيد من اشراقة الصورة الجديدة للمعلم الجديد ارتفاع مستواه الثقافى والمهنى وزيادة مرتبه زيادة مغرية تحسن من وضعه الشخصى ومنزلته الاجتماعية • وتتألق هذه الصورة مع فتح مسلك الترقى فى مهنة لن تصبح مسدودة كما كانت حيث كان المدرسون فى أكثريتهم الساحقة يحبسون داخل فصولهم منذ تعيينهم حتى الاحالة الى المعاش يشهدون نمو المتعلمين الذين مروا من تحت أيديهم وتطور الحياة من حولهم وهم فى موقفهم الثابت لم يتغيروا •

وسوف يغير هذا الوضع كذلك من اعتقاد الناس بتفاهة التعـــليم الابتدائى حتى ترفع العناصر الجديدة من مستوى الكفـــاءة وتنهض بأدوار

وظيفية ذات أهمية حيوية فى المجتمع ، وحين تجعل من المهنة عملا يرتقى على يد أبنائه بعد أن كانت وظيفة يقوم بها مدرس آلى ينفذ فيها توجيهات وتعليمات وبرامج وطرائق حددت من قبل صفوة خارج التعليم الابتدائى وفوق مستواه أو من قبل صفوة من المهنيين الخارجين عن التعليم كله من فلاسفة وأطباء (٢١) .

وفى اطار سياسة اللا مركزية التعليمية يمكن لهذا النوع الممتاز من المعلمين المؤهلين أن يؤصلوا لمدرستهم رسالة ذاتية ويجعلوا لها فلسفة محلية ترقى بنوعية الحياة فى البيئة .

وبوجود هؤلاء المدرسين سوف تتمتع المدرسة باستقلال ذاتى وحرية مهنية وسوف يذكى هذا الوضع من روح المنافسة بين المدارس ويقضى على الروتينية النمطية التى تشكل المدارس فى قالب واحد معهم مما يعزلها عن الحياة الخارجية ، ويربطها بعجلة النقل الأكاديمى لثقافة خامدة ذات طبيعة متماثلة ، سلبية وشكلية . ولن نخشى من تدخل عناصر محلية غير مهنية اذا ما أريد لأنشطة التعليم أن تتسع وترتبط بحياة العمل والانتاج فى البيئة المحيطة ، لأن الاطار العام لهذه الأنشطة سوف يكون محكوما بسياسة خاصة تعمل للتخطيط التربوى على مستوى المدرسة والحى أو القرية .

ولنشر مبادىء وأسس التعليم الأساسى الممتد فى أجله والمتنوع فى أنشطته فان الحاجة الى هذه النوعية الجديدة من المعلمين ستصبح ضرورة ملحة للقضاء على روح التنافر القائم بين جماعات من المدرسين غير متجانسة داخل المدرسة تحتفظ كل منها بمستوى اعداد ومنزلة اجتماعية وصورة مهنية ، بحيث ينقسم عالم المدرسين فى المرحلة الدراسية الواحدة الى عوالم مختلفة لا ترابط بينها ولا تشدها روح الزمالة العاملة فى المهنة الواحدة وذلك بعكس ما ندعو اليه من تدرج المستويات المهنية للعاملين فى حقل التعليم : لكل مستوى كفاءات ومسئوليات وأعمال تتكافل فيما بينها لتحقيق أهداف المهنة (٢٢) .

ان هذه الدعوة وهى تنادى للسير نحو وجهة جديدة فى الاعداد

---

(21) Piaget (J.) Op. Cit., PP. 19-22.

(٢٢) من المعروف أن المهن المتقدمة تضم فى بنائها الوظيفى مستويات متدرجة فالطبيب له مستوى عال يندرج تحته مستوى الفنيين المساعدين فى مجالات العمل الطبى المختلفة ، ثم مستوى العمال المتخصصين كالممرضين ... ونجد وضعا مماثلا فى مهنة الهندسة .

التربوى للمعلمين ، ربما عدها بعضهم ثورية أو انقلابية ، بينما هى لا تخرج عن اطار الواقعية والاعتدال · ان دعوتنا تؤمن بأهمية ما تدعو اليه ، وترى أنه ليس أمامها من عائق مالى أو فنى أو بشرى لأن كل شيىء محسوب · ان العائق ـ اذا وجد ـ ربما تمثل فى طبيعة تقليدية التصقت بنا وتعنى أن كل أصلاح يعتد به ليس الا ما جاء من عند غيرنا واستوردناه من الخارج ، أو صدره الينا وتفذه خبراء أجانب بشكل نحمل عليه ونغلب على أمرنا فيه ·

ويكون الناتج نسخا لاصلاح ، ربما كان ثوريا فى الخارج لكنه يتحول فى أيدينا الى مسخ لا روح فيه ، لأننا لم نعان فى ولادته ولا نجد حياتنا فيه ، وبالتالى نغيب عنه أو يغرب عنا ثم يتحول فى النهاية الى جثة هامدة ·

لقد تعرضنا فى هذا المقال لمدخل من مداخل انقاذ التعليم الابتدائى فبدأنا بالمعلم ، لأنه أكثر المداخل أهمية فى عملية الانقاذ · فالتعليم هو قبل كل شيىء معلم ، وبقدر ما يكون المعلم يكون التعليم ·

وسوف نتعرض فى مقالاتنا القادمة لمداخل أخرى لا تنكر أهميتها فى عملية الانقاذ ···

ساطع الحصري (أبو خلدون)

وبناء نظم تعليمية عربية حديثة في إطار الوحدة الثقافية العربية

الدكتور : نبيل أحمد عامر صبيح
كلية التربية — جامعة عين شمس

يعد ساطع الحصرى من أوائل الذين وضعوا لبنات الوحدة الثقافية العربية كخطوة فى سبيل تحقيق الوحدة العربية الشاملة بين البلاد العربية جميعا وهو الهدف الذى سعى فى سبيل تحقيقه منذ العشرينات من هذا القرن متنقلا ما بين سوريا والعراق ومصر ولبنان لنشر أفكاره ومعتقداته فى هذا الشأن حتى وافته المنية فى ٢٤ ديسمبر عام ١٩٦٨ .

لقد كان لساطع أكبر الفضل فى دراسة ومعالجة الكثير من المشكلات والقضايا التى تتصل بأمور الثقافة بمعناها العام ، فضلا عن اسهامه الكبير فى نشر الكثير من الأبحاث والآراء والملاحظات حول بعض المواضيع القومية ، حاول أن يساهم عن طريقها فى خدمة قضايا الثقافة والتعليم فى البلاد العربية بقصد التمهيد لتحقيق هدف القومية العربية الاكبر وهو الوحدة العربية المنشودة .

وقد اختار الحصرى طريق الدعوة للوحدة الثقافية العربية لتحقيق حلم الأمة العربية وذلك باحداث التقارب بين نظم الثقافة والتعليم فى البلاد العربية المختلفة منذ وقت مبكر ، وفى ذلك دليل حى على أصالة فكر ساطع وبعد نظره الثاقب فى وقت كانت فيه البلاد العربية تعانى من التفرقة والانعزال التى فرضها المستعمر عليها وابقاها دولا متعددة تقوم الحواجز المصطنعة بتفريقها وعزلتها .

فقد كتب ساطع فى عام ١٩٣٢ مقالا عن « المجتمع الحالى والمجتمع القادم » (١) ذكر فيه أن الأمم التى تكون قد وصلت الى درجة كافية من الرقى والتقدم والقوة تستطيع أن تجعل « استقرار النظام الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الراهن » هدفا من أهدافها الأصلية فى التعليم ، فتوجه جهود

(١) مجلة التربية والتعليم — مقال « مرامى التربية ونزعات المربين » لساطع الحصرى المجلد الخامس — الجزء ٣١ و ٣٢ — السنة الخامسة — سنة ١٩٣٢ (بغداد مطبعة الآداب ، ١٩٣٢) ص ١ — ١٠ .

نظمها التعليمية نحو مهمة « جعل الجيـل الجديد عاملا على المحـافظة على النظام الراهن من حيث الاساس مع السعى وراء انمائه وتقويته على قـدر الامكان » .

ويرى الحصرى أن ألأمة العربية لم تصـل الى درجة كافية من الرقى والتقدم ولهذا لا يسوغ لمربيها أن يجعلوا « المحافظة على الوضع الراهن هدافا من أهداف التربية الاسمى .. » ويستطرد الحصرى فيؤكد أننا نشعر بالتأخر العظيم والنواقص الكبيرة التى بلى بهـا مجتمعنا الحـالى ، ولذلك تسعى وراء ايجاد مجتمع جديد يختلف عن مجتمعنا الحالى اختلافا كليا من جميع الوجوه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية .. ونحن لانجهل نوع هذا المجتمع بوجه عام والواجبات التى تترتب علينا فى هذه الظروف أن نسعى لتوحيد البلاد العربية لتكون أمة قوية عصرية تستعيد مجدها الغابر وتدخل فى مصاف الأمم الراقية . وسبيل الحصرى لتوحيد البلاد العربية يأتى فى المقام الأول عن طريق الوحدة الثقافية العربية ، وعن هذا الطريق وحده لا يمكن أن نستهدف فى تربيتنا « المحافظة على المجتمع الحالى » بل نسـعى لجعل الجيل الجديد — فى الوطن العربى الكبير — عاملا لتكوين المجتمـع الراقى الذى ننشده على الدوام .. ولهذا السبب ينادى الحصرى — منـذ الثلاثينيات بأننا مضطرون الى حشـد جهودنا فى تربية الجيـل الجديد نحو الغاية القصوى التى ننشدها وهى « توحيد الأمة العربية وترقيتها » .

وفى هذا الصدد يرى الحصرى أنه لا يوجد بين أيدى المربين واسـطة تربوية أثمن وأنجح من دروس التاريخ لانمـاء العواطف الوطنية والقـومية وتقويتها .. ولذلك فان من واجبنا أن نتخذ من دروس التاريخ محورا للتربية القومية .. وهذه الملاحظة الهامة تكتسب خطورة خاصة بالنسبة الى تاريخ الأمة العربية (وهو أحد المقومات الهامة فى تكوين القومية العربية فى فـكر ساطع الحصرى القومى) لان أمهات الكتب الموضوعة فيه مكتوبة — بوجه عام — بنزعة ذاتية تبتعد عن « الحقيقة المحضة » بعدا كبيرا . ومن ثم وجب علينا أن نعيد النظر فى تاريخنا بنزعة تربوية قوميـة ونبحث فى زواياه عما يفيدنا فى جهودنا التجديدية من جهة ، وفى مرامينا القومية من جهة أخرى ..

وبهذا الاعتبار لا يتردد الحصرى فى القول — فى سـبيل تأكيد وحـدة الثقافة العربية — بأن دروس التاريخ فى البلاد العربية يجب أن تسـتهدف « التربية القومية قبل كل شىء فتسعى لازالة آثار الدعايات السابقة أولا ، ولتجديد وتقوية نزعة الوحدة وأمل النجاح ثانيا » .. (٢)

---

(٢) المرجع السابق ، ص ١٠ — ١٣ .

ولا يغالى ساطع عندما يؤكد أن حركات الاستيقاظ والانبعاث القومية ومجاهدات الاستقلال والاتحاد لا تبدأ الا بتذكر الماضى واستلهام التاريخ بوجه عام . هذه حقيقة ناصعة تتجلى من بين صفحات التاريخ بوضوح تام ... فان « حب الاستقلال » يتغذى بذكريات الاستقلال المفقـود ، والتوقان الى السؤدد والمجد يبدأ بالتحسر على السيادة الماضية والمجد السالف ، والايمان بمستقبل الأمة يستمد قوة من الاعتقاد بماضيها الباهر ، والنزوع الى الوحدة يزداد شدة وحماسة بتجدد ذكريات الوحدة المضاعة .. هذه كلها حقـائق ثابتة تشهد بها جميع التواريخ وخاصة تاريخ ثورة العرب .. فهل يجوز لنا ــ ونحن أشد ما نكون الى الوحـدة العربية اليوم وسبيلها الوحـدة الثقافية العربية ــ والحالة هذه أن نتعامى عن تأثير التـاريخ العربى فى احـداث التقارب الثقافى بين البلاد العربية من ناحية ، وفى الاسـتفادة من تأثيره فى تقوية الروح القومى وتوجيه الشعور الوطنى نحو الاهداف التى يتطلبها مجد الأمة العربية ونهوضها ؟ يجيب الحصرى على ذلك بالقول بأنه يجب علينا أن نعلم علم اليقين أن تكييف دروس التاريخ لمقتضـيات القومية والوطنيـة من الخطط التى تعمل بها جميع الأمم من غير استثناء ، ومن الخطط التى يتحتم الاخذ بها على جميع الامم الناهضة بوجه عام والأمة العربية بوجه خاص . بل أن الحصرى يعتقد أن حاجتنا نحن الناطقين بالضاد الى الاستفادة من التاريخ فى التربية الوطنية والقومية تفوق حاجة جميع الأمم على الاطلاق . لأن الوطن العربى الآن يزيد فى احتياجه الى الاستفادة من دروس التاريخ وكتب التاريخ فى هذا المضمار زيادة كبيرة بما يمكن من تحقيق الوحدة الثقافية العربية وهو ــ أى التاريخ ــ نواتها الأولى ..

وينبه الحصرى الاذهان الى أن أمر تأليف وتدريس التـاريخ فى الوطن العربى ظل بعيدا عن مقتضيات البحث العلمى والتربيـة القوميـة فى وقت واحد ، وذلك لأن المؤلفات التاريخية العربية تستند على نوعين من المصادر : غربية وشرقية .. والمصادر الغربية لم تتخلص تماما من تأثير « النظـرات الأوربية » التى نشأت على معاداة الشرق العربى واستضعاف العرب حتى الوقت الحاضر . وأما المصادر الشرقية فقد ظلت بعيدة عن التطورات العالمية والنزعات التربوية فى وقت واحد .. لذلك يترتب علينا ــ فى نظر الحصرى ــ فى مرحلة النهضة التى وصلنا اليها ان نعيد النظر فى أبحـاث التـاريخ بروح علمية وشعور قومى ، وأن نوجد لانفسنا بهذه الصورة مؤلفات تاريخية تجمع بين مقتضيات البحث العلمى وبين مطالب التربية القومية والوطنية فى وقت واحد .. (٣)

---

(٣) ساطع الحصرى (أبو خلدون) : آراء وأحاديث فى الوطنيـة والقوميـة (القاهرة ، مطبعة الرسالة ، سنة ١٩٤٤) ص ١٣٥ ــ ١٤٤ .

ويؤمن الحصرى لذلك بوجوب درس التاريخ بنظرة قومية . غير أنه يقصد من تعبير « النظرة القومية فى التاريخ » النظرة المتنورة التى تلاحظ الأمور « من وجهة نظر القومية » ملاحظة مبنية على الدرس الحقيقى والتفكير العميق لا النظرة العمياء التى تحكم بلا درس ، وتتكلم بلا تفكير .. وبمعنى آخر فان ساطع يقصد من « النظرة القومية » النظرة المتنورة التى تنفذ الى زوايا التاريخ وخباياه لتتحرى المنابع والعيون التى يتفجر منها ماء حياة القومية ، وتستكشف المنحدرات التى تساعد على توجه تلك المياه وتجمعها وتدفقها . ولا يقصد منها النظرة العمياء التى لا تكلف نفسها عناء البحث والاستكشاف وتوجد « أحيانا » بين الحقائق التاريخية والنزعات القومية « مشادة » لا مبرر لها ولا فائدة من ورائها ..

ويطبق الحصرى ذلك الرأى على المفكر العربى الكبير « ابن خلدون » فيقول اننا عندما نبحث عن ابن خلدون ونقرأ مؤلفاته . يجب علينا — قبل كل شىء — ألا ننسى أنه لم يكن من رجال هذا العصر ، كما أنه لم يكن من الرجال الذين نشأوا فى عهد الدولة الاموية أو الدولة العباسية ، انما كان من رجال القرن الرابع عشر للميلاد . وكان ابن خلدون من الرجال الذين عاشوا فى عصر انحلال الأمة العربية وتشتت دولها . فقد شهد مآسى أحتضار العهد العربى فى الاندلس ، كما شهد فاجعة احتراق دمشق على يد تيمور لنك المغولى واندثار بقايا الحكم العربى فى تلك الديار ، واطلع على القلاقل والفتن التى كانت تتوالى بلا انقطاع بين الدول والدويلات والملوك والأمراء فى جميع انحاء العالم الاسلامى ما بين القاهرة وتونس وفارس .. لذلك يجب علينا — فى نظر الحصرى — الا نستغرب اذا ما وجدنا فى ابن خلدون روحا فلسفية تسترسل فى التشاؤم الى درجة الحكم بأن لكل دولة عمرا طبيعيا وأجلا محتوما وأن هذا العمر الطبيعى لا يزيد — عادة — على أربعة أجيال . ومن العبث أن نبحث — والحالة هذه — فيما كتبه ابن خلدون ، عن دروس فى الاخلاق أو مواعظ فى الوطنية لانه لم يهدف فى أبحاثه الى هذه الامور بوجه من الوجوه (٤)

ويحكم الحصرى بذلك على مقدمة ابن خلدون فى نقده لها (٥) بأنها تنم عن نزعة فلسفية وعلمية خالصة تعرف كل ما لديها من القوة والجهد فى سبيل البحث عن « الاسباب والعوامل » بحثا فكريا هادئا ، لا يستهدف شيئا غير اظهار القوانين الاجتماعية التى تؤثر فى نشوء الدول وتطورها وانقراضها ..،

---

(٤) ساطع الحصرى (أبو خلدون) آراء وأحاديث فى التاريخ والاجتماع ، الطبعة الثانية (بيروت ، دار العلم للملايين ، سنة ١٩٦٠) .

(٥) ساطع الحصرى : دراسات عن مقدمة ابن خلدون — الجزء الاول (بيروت ، مطبعة الكشاف ، ١٩٤٣) المقدمة .

ان ابن خلدون قد أعطانا من النماذج المبتكرة فى الابحاث التاريخية ومن الآراء القيمة فى القوانين الاجتماعية ما لم يسبقه فيها أحد من المفكرين من العصور القديمة ، وما لم يصل الى مستواها أحد من المفكرين فى العصور الحديثة حتى القرن التاسع عشر . ولا شك فى أن هذه الخدمة وحدها تكفى لادخال ابن خلدون فى حظيرة « مفاخر العرب القومية » ولاعطائه مكانا ممتازا فى تلك الحظيرة . واذا كان كذلك ، فلا يحق لنا أن نطلب منه علاوة على ذلك ، دروسا فى الاخلاق أو مواعظ فى الوطنية والقومية أو نلومه على عدم اعطائه لنا مثل هذه الدروس والمواعظ . .

ويهم كاتب هذا المقال أن يعرض بعد ذلك لجهود ساطع الحصرى فى سبيل تحقيق الوحدة الثقافية العربية فى ميدان آخر ساهم عن طريقه مساهمة جدية فى بحوث علمية دقيقة فى احياء التفكير الادبى واللغوى فى مختلف الاقطار العربية عن طريق هذه الابحاث اللغوية — فى شتى المناسبات وفى مختلف الاوقات — تحقيقا لبعض الاغراض التربوية والتعليمية والثقافية بوجه عام . . وكان نتيجة هذه البحوث والآراء والملاحظات كتاب هام هو « اللغة والادب وعلاقتهما بالقومية » . . ففى بحث منه « حول الأدب العربى وتاريخه » (٦) تعرض فيه الحصرى لمناقشة من نادوا بمذهب الاقليمية فى الأدب العربى وتاريخه ، محاولا بالرد والاقناع مناقشة آرائهم التى تدعو الى التمسك بأهداب اقليمية أدب كل دولة عربية ، مستنكرا الدعوة اليها ، محبذا التنويع والابتكار ، داعيا الى الذاتية والاصالة فى كل ما يصدر عن قرائح الشعراء والأدباء الناطقين بالضاد فى مختلف الاقطار العربية . وقد انتهى الى القول بأن معالم الوحدة فى الأدب العربى ليست أقل ولا أضعف — ان لم تكن أكثر وأقوى — من معالم الوحدة فى الآداب الغربية والشرقية ، من فرنسية وايطالية وتركية وفارسية وغيرها من الآداب المعروفة .

ولهذا كان تحقيق وحدة الأدب العربى خطوة فى سبيل تحقيق الوحدة الثقافية العربية ، وان كان هذا يستلزم التنويع فى هذا الأدب داخل اطار هذه الوحدة . . وفى بحث آخر « الفصحى والعامية » (٧) تناول فيه الحصرى هذه القضية مقارنا فى هذا الصدد بين اللغة العربية واللغة اللاتينية مقارنة تاريخية . . وقد تبين أن قضية الفصحى والعامية من أهم المشاكل التى تثير الجدل والمناقشة بين رجال الفكر والثقافة والعلم فى مختلف البلاد العربية منذ مدة غير يسيرة . اذ أن عرب اليوم موزعون بين لغة فصحى يتفاهم بها بعض الناس فى جميع البلاد العربية ، وبين لغات عامية عديدة يتفاهم بكل منها جميع

---

(٦) ساطع الحصرى : اللغة والادب وعلاقتهما بالقومية . الطبعة الثانية (بيروت ، دار الطليعة ، سنة ١٩٦٦) ص ١١ — ١٨ .

(٧) المرجع السابق ، ص ٨٠ — ٩٥ .

الناس فى بعض المناطق المحدودة من بعض البلاد العربية .. ويذكر ساطع انه لا حاجة الى القول بأن هذه الحالة مخالفة لمقتضيات الحياة القومية السليمة وتحقيق الوحدة الثقافية العربية من وجوه عديدة تناولها الحصرى بالشرح والتحليل . وقد رد فيها على الذين يدعون الى التخلى عن الفصحى والتحول عنها الى العامية فى الكتابة والخطابة والحوار ، ولا سيما فى القصص والمسرحيات مفندا دعوتهم هذه التى تستند على ملاحظات عديدة ومتنوعة اهمها وأعمها — على ما يعتقد — يحوم حول تشبيهه العربية باللاتينية . وقد عقد لذلك مقارنة تاريخية طويلة بين اللغة العربية واللغة اللاتينية مبينا تطور كل منهما ، منتهيا الى القول بأن هناك فوارق أساسية بين تاريخ اللغة اللاتينية وتاريخ اللغة العربية مما أدى الى اختلاف مصير اللغة العربية عن مصير اللغة اللاتينية اختلافا كليا . وقد خلص بذلك الى أن اللغة الفصحى صارت تزداد تأثيرا وتغلبا على اللهجات العامية فى العربية شيئا فشيئا ، منذ بدء النهضات الفكرية والقومية فى مختلف الاقطار العربية . وصارت اللغة العربية الفصحى الآن هى لغة القراءة والكتابة والتدريس فى جميع المدارس والمعاهد العربية التى صارت تعد بعشرات الآلاف ، والتى تجمع كل يوم عدة ملايين من التلاميذ والطلاب .. فلا يجوز والحالة هذه تشبيه العربية الفصحى باللاتينية بوجه من الوجوه ، بعد أن استطاعت أن تتغلب على جميع عوامل البلبلة التى تألبت عليها خلال عصور الانحطاط الطويلة ، فلم تفقد حيويتها حتى فى عهود حكم الاجنبى القاسى وعصور الاستعمار الخانق ، فلا يمكن اذن أن تفقد اللغة العربية (وهى المقوم الرئيسى من مقومات القومية العربية فى فكر ساطع الحصرى القومى) حيويتها بعد الآن .... ويخطىء من يظن انها ستنقطع عن النمو والازدهار فى عصور النهضة والاستقلال التى تشهدها البلاد العربية فى الوقت الحاضر ، فهى لا تزال حية ونامية ، ولا شك انها ستزداد نموا فى مستقبل الايام وستصبح أشد حيوية مما هى عليه الآن ، ومن ثم يمكن على أساسها تحقيق الوحدة الثقافية العربية تمهيدا للوحدة العربية الشاملة هدف القومية العربية الكبير وهى احدى مقوماتها الاساسية .

استكمالا لعرض رأى الحصرى فى قضية الفصحى والعامية يود الكاتب أن يشير الى نقطة هامة تتعلق « بالمعاجم اللغوية » (٨) التى خصها ساطع بالهجوم والتى ترتب على نمط المعاجم القديمة والتى تسير على أساس خططها لأنها ترتب الكلمات بحسب موادها الأصلية ، ولا تراعى ترتيب الحروف الهجائية الا فى تلك المواد .. ويرى الحصرى أن المعجم انما يقصد منه ترتيب الكلمات ترتيبا معقولا يضمن الوصول الى ايجاد الكلمة المطلوبة بأعظم مايمكن من السرعة والسهولة . ولا شك أن هذه السرعة والسهولة لا يحصلان الا

---

(٨) المرجع السابق ، ص ٢٠٠ — ٢١٤ .

بترتيب الكلمات بحسب حروفها الهجائية ، ومن البديهى أن هذه ليست من الأمور التى تختلف بين لغة وأخرى بوجه من الوجوه .

ولذلك رأى الحصرى أن يلفت أنظار علماء العربية ومعلميها الى ضرورة ظهور معجم للغة العربية يكون عصريا بالمعنى الـذى يفهم من كلمة المعجم فى جميع لغـات العالم ، ويصنف على أساس الالفباء بوجه عام كى يستطيع كل فرد أن يجد أية كلمة من الكلمات فيه بمجرد تذكر ترتيب الحروف الهجائية فى الالفباء ، بدلا من تلك المعاجم الحالية التى تصنف الكلمات تصـنيفا مفعما بالالتواء والتعقيد بحيث لا يستطيع أحـد أن يجد كلمة من الكلمـات الا اذا عرف — مقدما — مادتها الاصلية وكيفيـة اشتقاقها من تلك المادة بصـورة تفصـيلية (أمثلة على ذلك من ص ٢٠٦ الى ص ٢١٠) .. لذلك كله يرى الحصرى ان وضع معاجم عصرية أصبح من أهم الواجبـات التى تجب على رجال الثقافة والعلم والتعليم ، ومحافل اللغـة والأدب ، ووزارات التربيـة والتعليم فى جميع البلاد العربية .

امتدت جهود الحصرى اذن لتحقيق الوحدة الثقافية العربية لتشـمل ميادين كثيرة عرضنا بعضها فى الصفحات السابقة . وهناك ميـادين أخرى نصدى لها ساطع بالدراسة والتحليل لتحقيق هذا الهدف الذى وضعه نصب عينيه منذ وقت مبكر ، نعرض لها بعد ذلك ولا يسعنا — فى هذا المقام — الا أن نعرض لها باختصار واف للغرض المرسوم .

فقد ألف الحصرى سلسلة من حوليات الثقـافة العربية التى نشرتهـا الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية مستعرضا فيها شئون الثقافة العربية فى البـلاد العربية سـنويا ، من حيث وصف نظم التعليم فيها ومنـاهجه ، وميزانياته وأحجامه ، وغير ذلك مما يتصل بأمور التربية والتعليم واتجاهات الثقافة بوجه عام .. وقد بلغ عدد هذه السلسلة من الحوليات ستة مجلدات بدأت الاولى عام ١٩٥٠ واختتمها بالسادسة عام ١٩٦٣ . ويذكر الحصرى فى مقدمة الحولية الاولى (٩) انه من المعروف أن الحوليـات تؤلف — من حيث الاساس — لاستعراض ما يستجد من الامور الثقافية بصـفة عامة — ومن بينها أمور التربية والتعليم بالطبع ، خلال العام الواحد .. غير أنه لما كان فهم الأمور المستجدة حق الفهم يتوقف على معرفة الاحوال السابقة معـرفة وافية ، فان مؤلفى الحوليات يضطرون الى افتتاح مباحثها بمعلومات عامة عن الاحوال الراهنة وعن العوامل التى شكلتها على النحو الذى توجد عليه .

(٩) ساطع الحصرى : حولية الثقافة العربية — السنة الاولى ٤٨ — ١٩٤٩ (القاهرة ، الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، سنة ١٩٥٠) المقدمة

ولذلك صدر الحصرى حولياته بنظرات تاريخية ثاقبة على نظم التعليم، القائمة فى البلاد العربية والاتجاهات الثقافية السائدة ، والتى تفسر الفروق العظيمة التى تلاحظ عليها والتى تميز تلك الاقطار بعضها عن بعض من هذه الوجوه . وقد حاول ساطع من خلال هذه النظرات الاجابة على التساؤلات التى يثيرها ادراك هذه الفروق والاختلافات بين البدد العربية ، وتحديد العوامل السياسية التاريخية التى أدت الى احداث هذه الفروق والاختلافات وتحديد عمق جذور هذه العوامل ، ومدى تأثيرها فى الأحوال الحاضرة ، عن طريق الالتفات الى الماضى والقاء نظرات عامة على تطور الأحوال السياسية فى مختلف الاقطار العربية ، والبحث عن تأثير هذه التطورات السياسية فى توجيه التعليم والثقافة فى كل واحد من الاقطار العربية التى تعرض لها فى الحوليات . وقد استدرك الحصرى — فى مقدمة الحولية الأولى — أن يكون قد أبدى رأيه الشخصى عندما كان يعرض الأمور الثقافية فى البلاد العربية الا فى موضوع واحد . اذ صرح فى ختام المقدمة بأنه وصف الاحوال الراهنة كما هى وصفا علميا حياديا دون أن يسمح بابداء رأيه الشخصى فيها لا استحسانا ولا استهجانا . أما سبب ابدائه هذا الرأى الشخصى فهو ايمانه بالوحدة الثقافية العربية وهو الهدف الذى دفعه لتأليف هذه الحوليات ، فهو يؤكد — بأنه لم يبد رأيا شخصيا الا فى موضع واحد ، وهذا الموضع هو خاتمة النظرات التاريخية وقال فيها بالحرف الواحد : « يظهر من هذه النظرات السريعة التى القيناها على تاريخ المعارف فى مختلف الاقطار العربية انالفروق التى تشاهد بين هذه الاقطار من حيث نظم التعليم واتجاهات الثقافة لم تكن نتاج طبيعة البلاد الاصلية وحاجاتها الحقيقية ، انما كانت من نتائج السياسات الاجنبية التى سيطرت عى مقدرتها عن طريق الانتداب أو الاحتلال . فلا مجال للشك فى أن هذه الفروق ستتضاءل كلما تخلصت الدول العربية من النظم التى ورثتها عن عهود الاحتلال والانتداب ، وكلما عدلت النظم والاوضاع القائمة فى بلادها ، وفق ما تقتضيه مصالحها الحقيقية ، بنظرات شاخصة نحو المستقبل البعيد ، والمثل الاعلى الذى تنطوى عليه فكرة العروبة الخالدة » (١٠) .. وأضاف الى هذا الاعتقاد ، بالقول بأنه « يأمل أملا قويا بأن الذين بيدهم زمام أمور المعارف والثقافة فى مختلف الدول العربية عندما يلمسون الحقيقة التى سردها بين صفحات هذه الحولية لمس اليدين ، سيشعرون شعورا أقوى وأوضح مما كانوا يشعرون به بوجوب العمل على ازالة هذه الفروق بكل اهتمام واندفاع » .. هذا الأمل العظيم فى ازالة الفروق وتحقيق الوحدة الثقافية العربية بين البلاد العربية هو الذى دفعه اذن الى تحمل مشاق تأليف سلسلة الحوليات وتقديمها على غيرها من

---

(١٠) ساطع الحصرى ، حولية الثقافة العربية ، السنة الاولى ، مرجع سابق ص ٢٠ .

التآليف الكثيرة التى اضطلع بها لتحقيق هذه الغاية كما يصرح بنفسه فى مقدمة الحولية الاولى . الحصرى اذن على حق حين يذكر ان أهم العوامل التىعملت على تأخرنا فى « ميدان الوعى القومى » هى الاوضاع السياسية التى خلفتها المطامع الاستعمارية فى البلاد العربية ، والنزعات الاقليمية التى تولدت عن تلك الاوضاع .. وهو يذكرنا أن الدول الاستعمارية استولت على مختلف الاقطار العربية قطرا بعد قطر — فى تواريخ مختلفة ، وفى ظروف متنوعة ، وصارت تحكمها بأساليب مختلفة . وأوجدت فى كل قطر منها أنظمة ادارية وتشريعية واقتصادية وثقافية خاصة ، تختلف عما فى غيرها اختلافا كبيرا .. ولا حاجة الى القول بأن انقسام البلاد العربية بهذه الصورة الى دول عديدة تتميز كل واحدة منها من غيرها بعلم خاص ، وحكومة خاصة ، ونقد خاص ، وانظمة خاصة ، اوجد بعض النزعات الاقليمية ، وهذه النزعات انضمت الى العوامل التى عاقت تقدمنا فى ميدان « الوعى القومى » وجعلتنا نتأخر فى الشعور بأننا ابناء أمة واحدة على الرغم من اختلاف أوضاعنا السياسية وتعدد دولنا القائمة ..

لهذا السبب كان من الطبيعى أن تسترعى هذه الفروق أنظار المهتمين بشئون الثقافة والتربية والتعليم فى مختلف الاقطار العربية كلما توافرت اسباب التعارف بين مفكرى هذه الاقطار وكلما تكاملت فيها معالم الاستقلال .. وكان من الطبيعى أن ينبرى هؤلاء المفكرون الى البحث عن الوسائل التى تضمن توثيق الصلات الثقافية بين مختلف الاقطار العربية ، وكان من الطبيعى أن تتولد فى نفوسهم رغبة قوية لازالة الفروق بصورة تدريجية وذلك بغية الوصول الى نظم تعليمية متقاربة متماثلة فى جميع الاقطار العربية والانتهاء من ذلك الى تكوين ثقافة عربية موحدة .

وفى رأى الحصرى أن « المعاهدة الثقافية » التى اقرها « مجلس جامعة الدول العربية سنة ١٩٤٥ ، انما وضعت تحت تأثير هذه الرغبة القوية بغية تحقيق هذه الغاية السامية . بل يرى الحصرى أنه لا يجوز أن يظن ان المعاهدة الثقافية قد خرجت الى عالم الوجود بغتة ، بل يجب أن يعلم علم اليقين ان هذه المعاهدة كانت « نتيجة طبيعية » لسلسلة طويلة من العوامل والمقدمات التى مهدت لها السبل ووجهت اليها النفوس .. وهو يؤكد ان التفكير فى أمر « تكوين ثقافة عربية موحدة » كان قد بدأ مع بدء النهضة العربية الواعية بعد الحرب العالمية الأولى .. (١١) . وكانت سوريا أسبق الاقطار العربية الى هذا التفكير لانها كانت أسبقها الى « الشعور بالعروبة » شعورا واضحا،

---

(١١) ساطع الحصرى : العلاقات الثقافية بين البلاد العربية، صحيفةالتربية، السنة الاولى ، يونية ١٩٤٨ — للعدد الأول ص ٢٢ — ٢٤ .

والى التنعم بنعمة « الاستقلال التام » ولو لمدة قصيرة من الزمن .. غير ان انقراض الدولة العربية السورية بعد ضربة « ميسلون » أدى الى وأد هذه الحركة فى مهد نشوئها .. ومع ذلك فان الفكرة الباعثة على تلك الحـــركة لم تتلاشى بانقراض الدولة المذكورة ، بل انها حافظت على حيويتها الى ان وجدت فى العراق ظروفا ملائمة لترعرعها فأخذت تنمو هناك وتنتشر شيئا فشيئا (١٢)

وقد بدأ الاتصال بين وزارة المعارف العراقية ووزارة المعارف المصرية من أجل المدرسين ، ثم أخذ يتوسع ويتوثق شيئا فشيئا وأدى الى مفاوضات ومذكرات تتناول شتى شئون التعليم .. وقـــد رات الوزارتان بعد هـــذه الاتصالات المتوالية أن المصلحة تقضى بعقد معاهدة ثقافية بين الملكتين على أن تترك معروضة الى انضمام سائر الدول العربية المستقلة فيما بعد .

ويمضى الحصرى فيقول ان مشروع هذه المعاهدة الثقافية قد تم وضعه بكل تفاصيله خلال سنة ١٩٤٣ .

غير انه لم يتم التوقيع عليه لظهور فكرة تكوين جامعة الدول العـــربية وعقد معاهدة ثقافية تربط جميع الدول العربية رأسا ومباشرة ، فتحـــولت الانظار عن فكرة المعاهدة الثقافية الثنائية الى فكرة « المعاهدة الثقافية العربية العامة » .. وهذه المعاهدة التى اقرها مجلس جامعة الـــدول العربية سنة ١٩٤٥ يظهر من مقارنتها بمشروع المعاهدة الثقافية الذى وضعته مصروالعراق سنة ١٩٤٣ ان مشروع المعاهدة الثنائية كان بمثابة الغرســـة الاصلية التى انتجت المعاهدة الاخيرة .. (١٣)

غير أن الحصرى يدرك رغم ذلك ان العلاقات الثقافية بين البلاد العربية لا تزال فى اول طور من أطوار التنظيم والتنسيق . فهى لا تزال بعيدة عن بلوغ حد النضج والاثمار ، ولا تزال فى حاجة الى الشىء الكثير من العمل المنســـق والنشاط الواعى والتدابير الحازمة والجهود المتواصلة .. هو يقول انه لايكون من المغالين اذا قال أن ما تم عمله فى هذا المضمار لا يعدو كثيرا حدود التمهيد والتحضير ، ولا يكون من المخطئين اذا جزم بأن العمل فى هذا السبيل سيستمر طويلا ، وبأن هذه العلاقات ستتوسع وستتوطد بسرعة متزايدة بعد أن تجتاز هذا الطور التمهيدى العام . (١٤)

---

(١٢) المرجع السابق ، ص ٢٥ .

(١٣) نفس المرجع ، ص ٢٦ .

(١٤) ساطع الحصرى : العلاقات الثقافية بين البلاد العربية (٢) نظرة الى المستقبل ، صحيفة التربية — السنة الاولى ، فبراير ١٩٤٩ — العدد الثالث ، ص ١٩ .

وهو يتساءل هل ستتعاون جميـــع الاقطار العـــربية على تكوين ثقافة موحدة بكل معنى الكلمة أم ستبقى هذه الاقطار مختلفة بعض الاختـــلاف من الوجهة الثقافية ؟

وهو فى الوقت نفسه يرد بالقول بأن آراء المفكرين والكتاب فى مختلف البلاد العربية قد تضاربت تضاربا غريبا حيال هذه المسائل الهامة . تضاربت أولا فى أمر الامكان أو عدم الامكان . فقد زعم فريق من الكتاب والمفكرين أن الاقطار العربية لا يمكن أن تتوحد من الوجهة السياسية أو من الوجهة الثقافية وذهب فريق آخر منهم الى ان الاقطار العربية يمكن أن تتوحـــد من الوجهـــة الثقافية الا انها لا يمكن أن تتوحد من الوجهة السياسية . واعتقد فريق ثالث منهم أن البلاد العربية يمكن أن تتوحد من الوجهتين السياسية والثقافية فى وقت واحد . بل أن القائلين بامكان توحيد الثقافة أنفسهم قد اختلفوا فيما بينهم فى أمر جواز أو عدم جواز هذا التوحيد .. فرأى البعض منهم انه يجب علينا أن نبذل اقصى الجهود لتوحيـــد الثقافة فى مختلف البلاد العـــربية ، وادعى البعض الآخر منهم أن توحيد الثقافة يكون مخالفا لمصالح الثقافة نفسها فلا يجوز لنا أن نقدم على توحيد الثقافة بين مختلف البلاد العربية بل يجب علينا ــ بعكس ذلك ــ أن نسعى الى تنويعها .. (١٥)

اما موقف الحصرى من هؤلاء جميعا ، فانه يظهر بوضـــوح فى التمهيد الذى قدم به كتابه « حول الوحدة الثقافية العربية » (١٦) ، فهو يتصدى للدفاع عن الوحدة الثقافية العربية بكل قواه ويعارض من يقف فى سبيلها بكل ما أوتى من معارضة وحجة ..

وهو يذكر انه كان يتألم كثيرا من ملاحظـــة آثار التشتت والبلبلة التى اعترت الثقافة فى البلاد العربية فى عصر انبعاثها الاخير ونهضتها الحديثة .. وكان يدعو منذ أمد بعيد الى الحيلولة دون استشراء هذه البلبلة والسعى وراء توحيد « الثقافة » فى مختلف الافكار العربية .

وعندما نشر فى مجلة الرسالة المصرية سنة ١٩٣٨ الخطاب المفتوح الذى وجهه الى الدكتور طه حسين تحت عنوان « بين مصر والعروبة » ردا على مقال نشر فى مجلة المكشوف البيروتية للدكتور طه حسين « ذكر فيـــه انه من المنادين بتوحيد برامج التعليم فى جميع الاقطار العربة وتسهيل التبادل الثقافى

---

(١٥) نفس المرجع ، ص ١٩ ــ ٢٠ .

(١٦) ساطع الحصرى : حول الوحدة الثقافية العربية ، الطبعة الاولى (بيروت دار العلم للملايين ، سنة ١٩٥٩) ص ٥ .

بينها على أن يكون من المفيد أن يكون التعـــاون بينها تعاونا اقتصاديا ، وحتى تحالفا عسكريا . . بينما يرفض الدكتور طه حسين فى الوقت نفســـه أن يكون هناك وحدة سياسية بين هذه الاقطار سواء أكانت بشكل امبراطورية جامعة أم على طراز اتحاد مشابه للاتحاد الامريكى أو السويسرى . وعلل الدكتور طه حسين آراءه هذه بقوله ان الفرعونية متأصلة فى نفوس المصريين وانها ستبقى كذلك ، بل يجب أن تبقى وتقوى » (١٧) .

وقد رد الحصرى على هذه الاقوال فى خطابه المذكور فقال ان منـــاداة الدكتور طه حسين « بتوحيد برامج التعليم » فى جميع الاقطار العربية وتسهيل التبادل الثقافى بينها دليلا قاطعا على أنه لم يقصد منها الثقافة الفرعونية أو اللغة الفرعونية أيضا . .

وفى ختام مقال الحصرى — لاثبات صلة مصر بالعروبة وضرورة قيـــام الوحدة العربية وعلى رأسها مصر — وجه كلمة شكر الى الدكتور طه حسين من صميم فؤاده لمناداته بتوحيد الثقافة بين البلاد العربية لانه يعتقد ان توحيد الثقافة من اهم العوامل التى تهيىء سائر انواع التوحيـــد ، ولذلك يقول فى آخر هذا المقال « اضمنوا لى وحدة الثقافة ، وانا أضمن لكم كل ما بقى من ضروب الوحدة » . . (١٨)

وفى هذه النقطة الهامة بالذات يود الكاتب أن يشير بصفة خاصة الى موقف الحصرى من دعاة الانفصال السياسى ومعارضى الوحدة التى تمت بين مصر وسورية سنة ١٩٥٨ . . ففى محاولة للرد على بعض الذين كانوا بعيدين عن تحبيذ الوحدة المصرية السورية ناقشهم الامر من وجوه عديدة كان من بينها اعتراض وجهه اليه أحدهم قائلا بأن هناك مشاكل اساسية منها مثلا الفرق الكبير بين مستوى الثقافة فى كل من مصر وسورية .

ولقد فند الحصرى ملاحظته هذه بالقول بأنه لا يود مناقشته على مقدار هذا الفرق ونوعه ، ولكنه يرى أن يسأل ، ماذا يهم ذلك ؟ هل يتساوى مستوى الثقافة فى المدن المختلفة ، داخل مصر نفسها ؟ مثلا ، الا يوجد فروق كبيرة بين مستويات الثقافة فى القاهرة وأسوان ودمياط ؟ وهل يخطر على بال احد ان يقول ان هذه المدن لا يمكن ان تؤلف دولة واحدة ، لأن مستويات الثقافة غير

---

(١٧) ساطع الحصرى ، آراء واحاديث فى الوطنية والقومية ، مرجع سابق، ص ١٠٩ .

(١٨) ساطع الحصرى : اراء واحاديث فى القومية العربية (القاهرة ، مكتبة الخانجى بمصر ، سنة ١٩٥١) ص ١٠٦ .

متساوية ؟ ثم يمضى الحصرى فيسال : هل تستطيع أن تدعى — مثلا — ان الفرق بين مستوى الثقافة فى كل من القاهرة ودمشق اكبر من الفرق بين مستوى الثقافة فى كل من الاسكندرية واسوان ؟ ان اهالى سورية ومصر أبناء لغة واحدة وثقافة واحدة . (١٩)

وكان فى هذا الرد ما أفحم معارضى الحصرى وجعلهم يحاولون تقديم أدلة أخرى على بطلان الوحدة أفحمها جميعا كذلك مما يضيق المقام هنا لسرده تفصيليا .. نعود مرة أخرى الى توضيح رأى الحصرى الحاسم فى موضوع الوحدة الثقافية العربية الذى أكده فى كتابه « حول الوحدة الثقافية العربية » والذى يعلق فيه على آراء الاستاذ اسماعيل القبانى وملاحظاته التى ضمنها محاضراته فى معهد الدراسات العربية العالية فى « الوحدة الثقافية العربية » التى نشرها المعهد سنة ١٩٥٨ . وتفصيل ذلك أن القبانى فى هذه المحاضرات فند آراء القائلين بوجوب « توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة الاساسية فى البلاد العربية » اذ يقول : « ان ذلك ليس ضروريا فضلا عن أنه ذو محاذير عظيمة » .. (٢٠) . ولما كان الحصرى من دعاة « التوحيد » منذ أمد بعيد — كما يذكر فى كتابه — فقد رأى من واجبه أن يعلق على آراء القبانى فى الكتاب المذكور لاستقصاء واستجلاء الحقائق فى هذه القضايا الهامة .. وبعد عرض واف لهذا الموضوع ختم الحصرى كتابه بالقول بأنه اذا كان الاستاذ القبانى ذكر فى ختام محاضراته « ينبغى أن يكون شعارنا التنوع فى اطار من الوحدة » فان الحصرى يقول « أننا الآن أمام تنوع كبير جدا لا مبرر له ولا فائدة منه أبدا ، فجل جهودنا يجب ان توجه نحو « التوحيد » مع التفكير فيما نحتاج اليه من « التنويع المثمر والمفيد » على أسس جديدة غير اقليمية . ولذلك يقول ان شعارنا يجب أن يكون « الوحدة فى الاساس والتنويع فى الفروع » . ثم انه يعتقد أن « الوحدة الثقافية » تفقد مكانتها الاصلية اذا اعتبرناها بمنزلة « الاطار » الذى يحيط بلوحة أعمالنا من خارجها ، ويرى من الضرورى أن نعتبرها بمنزلة الضوء الذى ينير اللوحة من جميع الجهات أو « الفكرة الموحية » التى تكسبها المعنى والحياة (٢١) .

والواقع ان جهود الحصرى فى سبيل الوحدة الثقافية العربية لم يقتصر على كتابة الابحاث ونشر المقالات وانما تعدادها الى العمل والمبادأة فى تحقيق

---

(١٩) ساطع الحصرى : حول القومية العربية . الطبعة الاولى (بيروت ، دار العلم للملايين ، سنة ١٩٦١) ص ٤٤ — ٤٨ .
(٢٠) ساطع الحصرى ، حول الوحدة الثقافية العربية ، مرجع سابق ، ص ٢٧ — ٣٤ .
(٢١) المرجع السابق ، ص ٥٠ — ٥٣ .

هذا الهدف . فهو خلال توليه الوظائف العامة فى وزارات التربية السورية والعراقية منذ العشرينات من هذا القرن — كما يقول بنفسه فى مذكراته عن عمله فى العراق (٢٢) — لم ينقطع عن القيام بأعمال تستهدف غايات أخرى الا وهى « بث الايمان بوحدة الامة العربية ، مع اشاعة الشعور بأمجادها الماضية » . وهو فى ذلك يهدف الى تحقيق الوحدة الثقافية العربية تارة بصورة مباشرة وطورا بصورة غير مباشرة — كما يذكر بنفسه ايضا — داخل نطاق الوظائف وخارج نطاق الوظائف .. داخل نطاق الوظائف الرسمية بالمناهج التى وضعها ، والتعليمات والبلاغات العامة التى أصدرها ، والمعارف التى نظمها ، ومتحف الآثار العربية الذى أنشأه فى بغداد ، والدروس التى ألقاها .. وخارج نطاق وظائفه الرسمية ، بالمحاضرات التى ألقاها فى النوادى المختلفة مثل المعهد العلمى ، ونادى المعلمين ، ونادى التضامن ، ونادى المثنى فى سورية والعراق . وبذلك ، فانه انتهز كل الفرص ، وتوسل بكل الوسائل للعمل فى سبيل تحقيق الوحدة الثقافية العربية للتمهيد للوحدة العربية المنشودة .

من ذلك انه عندما تولى أمور التعليم فى سورية فى عهد الحكومة العربية السورية سنة ١٩١٩ قدر ضرورة الاستفادة من نظام التعليم فى مصر « بسبب كون مصر سبقت كثيرا — فى ذلك الوقت — سائر البلاد العربية فى ميدان التعليم باللغة العربية » (وهى النواة التى يقوم من حولها امكانية تحقيق الوحدة الثقافية العربية) فكان لابد لكل بلد عربى آخر يسعى فى هذا الميدان أن يطلع على تفاصيل ما تم فى مصر فى هذا المضمار . وقد سافر من دمشق الى القاهرة بالفعل لهذا الغرض سنة ١٩١٩ ، غير أن « سفرته تلك صادفت أيام احتدام الثورة فى مصر » .. ولهذا السبب لم يستطع الحصول على الشىء الكثير من الفوائد التى كان يتوخاها من وراء هذه السفرة ، وان كان جنى منها فوائد معنوية اخرى — على حد قوله — « فقد شاهد اروع احداث الثورة المصرية » .. (٢٣)

الى جانب هذه الزيارة قام الحصرى بزيارة مصر للمرة الثانية سنة ١٩٣٦ موفدا من الحكومة العراقية . وقد عمل خلال هذه الزيارة على تنظيم العلاقات الثقافية بين البلدين ، وعلى مبادلة الآثار العربية بين متاحفها ، كما زار أبرز النماذج من مختلف مؤسساتها التعليمية ، ودرس نظمها الادارية ومناهجها التعليمية بقصد الاستفادة منها لتحقيق التقارب بين نظم التعليم واتجاهات الثقافة بين البلدين .

---

(٢٢) ساطع الحصرى : مذكراتى فى العراق ، الجزء الاول ١٩٢١ — ١٩٢٧ ، الطبعة الاولى (بيروت ، دار الطليعة ، سنة ١٩٦٧) ص ٧ — ١٠ .

وعندما عاد الى بغداد ، ألقى محاضرة وصف فيها حالة التعليم فى مصر على أساس المقارنة بين ما كان قد لاحظه خـــلال زيارته الاولى سنة ١٩١٩ وزيارته هذه سنة ١٩٣٦ ، ولفت الانظار الى التقدم الذى حصل خلال هذه المدة . ومع ذلك ـــ انصافا منه للواقع ـــ لم يرد أن يكتم ما لاحظه فى تلك النظم والمناهج من نقائص جوهرية ، وكتب لذلك مقالا فى « نقد نظام التعليم فى مصر » نشره الاستاذ احمد حسن الزيات فى مجلة الرســـالة فى عـــددها ١٨٧ الصادر فى سنة ١٩٣٧ . ولا يعنينا أن نشير الى الملاحظات التى أبداها الحصرى فى هذا الموضوع وانما يعنينا أن نقول أن الحصرى وهو يبسط هذه الملاحظات التى تتعلق بأسس نظام التعليم فى مصر امام الرأى العام المستنير، يستدرك فيقول : « انه يرجو الا يعتبره أحد متطفلا على مصر بهذه الملاحظات، فهو عربى صميم يدين بدين العروبة بكل جوانحه ، ويهتم بمصر بقدر اهتمامه بسورية والعراق .. ولا يغالى اذا قال بأنه يهتم بمصر اكثر من اهتمـــــامه بسورية والعراق ، لانه يعرف أن مصر بحسب أوضاعها العامة ـــ اصبحت « القدوة المؤثرة » على العالم العربى بأجمعه .. وهو بذلك يعتقد أن كل تقدم يحصل فى مصر لا يخلو من النفع لسائر البلاد العربية ، كما أن كل نقص يعيش ويستمر فى مصر لا يخلو من ضرر العدوى الى سائر البلاد العربية » .. (٢٤) واستمرارا لهذا الاتجاه نرى الحصرى وقد كان له الفضل الاكبر فى وضع قانون المعارف العام سنة ١٩٤٤ فى سورية ، والذى نظم التعليم فيها على اعتـــاب الاستقلال للتخلص من الآثار الضارة التى تركها الانتداب الفرنسى على نظم التعليم فى سورية ، يصرح بأن أهم الغـــايات التى سعى لتحقيقهـــا قانون المعارف الجديد هى « رفع الموانع وهدم الحواجز التى كانت أقامتها سياســـة الانتداب ، بين سورية وبين سائر الاقطار العربية فى ميادين التربية والثقافة .. فالنظم الموضوعة فى عهد الانتـــداب كانت تتضـــمن كثيرا من الاحكام التى تؤدى الى انعزال سورية عن سائر اقســـام العـــالم العربى من الوجهـــة الثقافية » .. ويرى الحصرى أن القانون الجديد ألغى هذه الاحكام ، ورفع جميع تلك الموانع ، وهدم جميع تلك الحواجز ، وفضـــلا عن ذلك حتم على وزارة المعارف أن تعتنى بـــ « تقوية الصلات الثقافية بين سورية وشقيقاتها

---

(٢٣) ساطع الحصرى : ابحاث مختارة فى القومية العربية (القاهرة ، دار المعارف بمصر ، سنة ١٩٦٤) ص ٢٢٨ ـــ ٢٣٠ .

(٢٤) ساطع الحصرى : العروبة أولا ، الطبعـــة الثانية (بيروت ، دار العلم للملايين ، سنة ١٩٥٥) ص ٨١ ـــ ٨٢ .

بغية تكوين ثقافة موحدة فى جميع البلاد العربية » .. ويعتقد بذلك أن هذا هو أهم الاصلاحات التى حققها هذا القانون لانه « من الذين يؤمنون بالوحدة العربية ايمانا عميقا ، ومن الذين يقولون بوجوب العمل من أجلها عملا متواصلا دون توان أو تخاذل » .. وهذه الخطوة التى حققها هذا القانون تجعله يعتقد أن الوحدة العربية ضرورية « لحفظ كيان الشعوب العربية ، كما يعتقد أنها طبيعية بالنسبة الى حياة الامة العربية وتاريخها الطويل ، فهو « لا يشك فى أنها ستتحقق يوما من الايام ان عاجلا أو آجلا » .. (٢٥)

---

(٢٥) ساطع الحصرى : آراء وأحاديث فى العلم والاخلاق والثقافة (القاهرة، مكتبة الخانجى بمصر ، سنة ١٩٥١) ص ٩٤ ـ ٩٦ .

الجامعة والمجتمع

الدكتور : عبد الفتاح أحمد حجاج
كلية التربية ـ جامعة الاسكندرية

مفهوم الجامعة وتطورها :

فى محاولتنا لتحديد مفهوم الجامعة يمكن القول انه يقصـــد بها تلك المؤسسة التربوية العلمية التى تقع على قمة النظـام التعليمى فى المجتمع والتى تعتبر اداته فى أحداث التغيير والجامعة كمؤسسة انما تستهدف ـ فى حقيقة الأمر ـ تهيئة الظروف للتفاعل بين الطلاب والأساتذة ـ من خلال الدراسة والبحث ـ وصولا الى تحقيق أهداف المجتمع وقيادة التغيير فيه ٠ وتكمن أهمية الجامعة بالنسبة للمجتمع فى اتاحة الفرصة للتيارات الفكرية والآراء المتباينة للالتقاء والاحتكاك مما ينجم عنه نمو الطـــاقات الابداعية والقدرات الخلاقة ومن ثم حدوث التغير والتطور ٠

واذا كان ذلك هو ما ينطبق على مؤسسات التعليم الجامعى بصـــفة عامة ، وبغض النظر عن المجتمع الذى يقوم فيه وطبيعته ، فان مما تجدر الاشارة اليه وتتبعه مدى التطور الذى طرأ على مفهوم الجامعة ووظائفها بغية التوصل الى الصورة المنشودة للجامعة القادرة على الأسهام ـ بايجـــابية وفعالية ـ فى تحقيق رسالتها ومن ثم أهداف المجتمع ٠

هذا ولقد كان الهدف التقليدى العام للجامعات فى المجتمعات القديمة هو تعليم الصفوة المختـــارة من الأفراد لممارسة مهنة أو أخرى ، كما أن وسيلتها فى ذلك اقتصرت ـ بصـــورة عامة ـ على المعرفة الجـــامدة وغير الوظيفية ، أى أن الجامعات لم تواكب من هذا المنظور ـ مقتضيات ومتطلبات مجتمعاتها ٠

ومع تقدم الزمن وتعقد الحياة فى المجتمعات ، بدأت الجامعـــات تأخذ باتجاهات أكثر تقدمية وتحررا ٠ ولقد تبـــلور ذلك فى أن جامعات العصر الحديث أصبحت ترمى الى تحقيق أهداف أكثر اتساعا وشمولا مما كانت تضطلع به الجامعات القديمة ٠ ويمكن أن نجمل ابرز هذه الأهداف فيما يلى :

ـــ العمل على اعداد القيادات فى شتى المجالات اجتماعية واقتصـــادية وسياسية وفكرية وما الى ذلك ، ليس بهدف الحفـــاظ على النمط الثقافى والاجتماعى السائد بل لقيادة التغير فى المجتمع الى الأفضل ٠

ـــ الأسهام مع المؤسسات الاجتمـــاعية الآخرى فى عملية التطبــيع الاجتماعى والثقافى ، وهى العملية التى تتوقف عليها التفـــاعلات الصحية والسليمة فى المجتمع والتى تؤدى الى تكيف الفرد مع ذاته ومع المجتمع الذى يعيش فيه ٠

ـــ تزويد الطلاب بتعليم وتدريب يؤدى الى تنمية مهاراتهم مما يؤهلهم للانخراط فى مجالات العمالة ٠

ـــ يهدف التعليم الجامعى أيضا ـ من خلال الدراسة والبحث العلمى ـ الى المساعدة على نمود القدرات العقلية للأفراد فى تلك المؤسسات سواء أكانوا طلابا أم أساتذة ٠

وتحتل الجامعة فى المجتمعات النـــامية أهمية كبرى تفوق مالها فى المجتمعات المتقدمة ذلك لأن المجتمعات النامية فى حاجة الى زيادة معـــدل سرعتها فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية حتى تستطيع أن تلحق بركب الحضارة وتعوض ما فاتها ، وليس أمامها سوى الجـــامعة بحـــكم تكوينها الحضارى وبحكم أن فيها خلاصة المثقفين فى المجتمع ٠

من هنا فلقد تطور مفهوم الجامعة ودورها لا سيما فى المجتمعات النامية ليصبح مرادفا للمؤسسة التعليمية ذات المســتوى الرفيع والتى لا تقصر اهتمامها على الصفوة كما كان الحال فى جامعات العصور الوسطى فى أوربا بل أصبحت جامعات جماهيرية وبعبارة أخرى فلقد تحـــول العـــديد من الجامعات ـ لا سيما فى العالم النامى ـ الى جامعات الاعداد الكبيرة وليس جامعات القلة ٠ هذا من حيث التنظيم ، أما من حيث المضـــمون والمحتوى فلقد أصبحت الجامعات تهتم الى جانب دراسة الآداب والعـــلوم الفلسفية والقانونية والدينية بالدراســـات العلمية والتطبيقية المرتبطة بالحيـــاة الاقتصادية والاجتماعية ٠ هكذا لم تعد الجامعات ـ فى الغالب الأعم ـ جزرا مستقلة بمنأى عن مطالب المجتمع وحاجاته من القوى العـــاملة المدربة بل أنها أصبحت ملتقى اهتمامات المجتمع ، ومركز تنظيم خبراته ، واعـــداد الطاقات البشرية اللازمة للانتاج والخـــدمات فيه ٠ ومن ثم كان التخطيط للتعليم الجامعى فى ضوء أهداف المجتمع ومتطلباته أمرا حيويا ٠ وبعبـــارة أخرى أصبح ينظر لمؤسسات التعليم الجامعى باعتبارها قوى ضخمة قادرة من خلال أمكـــاناتها البشرية والمادية على الحركة والتغيير فى المجتمع الى الأفضـــل ٠

هذا ويتحدد اطار وفلسفة ومضمون التعليم الجامعى فى أى مجتمع وفقا للفلسفة الاجتماعية السائدة التى تعتبر المصدر الأساسى لاشتقاق أهداف

التعليم الجامعى • فالجامة فى المجتمع الاشتراكى تختلف فى صـــورتها ودورها عن الجامعة فى المجتمع الرأسمالى • ولما كانت الجامعة تعد خريجها للمعيشة فى مجتـــمع معين له سمات ومقومات معينة كان لا بد لهـــا ان تستهدى فى كل مناشطها بأهداف المجتمع الذى تنتمى اليه •

ولعل من أبرز مظاهر تأثر التعليم الجامعى بفلسفة المجتمع المدى الذى يتمتع به الأساتذة والطلاب من الحرية الأكاديمية والفكرية ، وكذا تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص أو بعبارة أخرى ديمقراطية التعليم الجامعى • وتقودنا مناقشة هذه العلاقة الوثيقة بين الجـــامعة والمجتمع الى محاولة التعرف على أبرز سمات المجتمع العصرى وخصائصه حتى يمكن ان نستبيع الدور الذى يمكن أن تقوم به الجامعة فى هذا الصدد •

المجتمع العصرى وخصائصه :

اذا حاولنا رسم صورة تقريبية للمجتمع العصرى والذى تنشد كافة المجتمعات ومن بينها مجتمعنا الوصول اليه ، يمكن القول انه ذلك المجتمع الذى يستطيع الفرد فيه اشباع حاجاته وتحقيق ذاتيته فى اطار توافقه مع الآخرين • وذلك يتضمن ضرورة مواكبة الانسان الفرد للتغيرات الجوهرية التى تحيط به من كل صوب والتى من جرائها يتعين على مؤسسات التعليم عموما والجامعى بوجه خاص أخذها فى الاعتبار فى قيامها بمسئوليتها تجاه المجتمع • ولعل من ابرز هذه السمات ما يلى ••••

اولا ـ التغير السريع : يتميز عصرنا الراهن عن العصـــور السابقة بتلك التغيرات الهائلة والمتلاحقة كما وكيفا فى شتى المجـــالات • وتتنوع مظاهر التغير وتتعدد ، ومن ذلك على سبيل المثال ان عالمنا المعاصر قد شهد ما لم يشهده من قبل خلال تاريخه الطويل من حيث اشـــتداد قوة الرأى العام وصحوة الجماهير وذلك للتطور الملموس فى انتاج واستخدام وسائل الاتصال ومن ثم يسر وسهولة انتقال الآراء والأفكار وكذلك فلقد طرأت صور شتى من التغير فى ميادين العمل والانتاج ولا سيما ما نجم منهـــا عن التصنيع اذ أدى الى تغيرات اجتماعية واســـعة المدى وتغيرات فى القيم والعلاقات • هذا والتغير وطيد الارتباط بالعلم والتكنولوجيـــا فهما من ركائز احداث التغير كـــما ان التغير ذاته يدعـــو الى مزيد من العلميـــة والتكنولوجية •

وليس من شك فى ان التعليم عموما والتعـــليم الجامعى بوجه خاص لمجتمع عصرى متغير يختلف جذريا عن التعليم لمجتمع راكد جامد • وبالتالى فان مؤسسات التعليم لمجتمع متغير لا بد وان تكون أكثر فعالية وايجابية فى

تربية الأفراد واعدادهم لمستقبل غير واضح أو محدد المعالم . ولعلنا لا نبالغ اذا ما ذكرنا ان الأسلوب الأمثل لذلك انما يتمثل فى أسلوب الاصلاح التعليمى الشامل .

ثانيا ـ التطور العلمى والتكنولوجى : لقد أدى الارتباط الوثيق فى ميدان المعرفة بين الجوانب النظرية والتطبيقية الى ظهور ما يسمى بالتكنولوجيا الحديثة . ويتمثل ذلك فى التغيرات بعيدة المدى التى ترتبت على تطبيق العلم ونتائجه على مجالات الحياة المختلفة . هذا الى أن سيادة العلم والتكنولوجيا فى هذا العصر يعنى سيادة الاتجاه العلمى فى النظر الى جميع المشكلات المرتبطة بالانسان . بل ان الصراع المحتدم الان بين كثير من الدول انما يمثل فى جوهره صراعا علميا بمعنى سعى كل منها الى تحقيق تقدم أوفر بفضل استخدام الأساليب العلمية سواء فى زيادة الانتاج وتنظيم العلاقات الاجتماعية والاقتصادية أو فى غزو آفاق جديدة .

ووسط هذا التطور التكنولوجى يواجه مجتمعنا العديد من التحديات شأنه شأن غيره من المجتمعات النامية . فهو من ناحية يعيش مشكلات التخلف ، ومن ناحية أخرى يتم التغير التكنولوجى فيه ببطء ملموس لا يتناسب وحركة المجتمعات المعاصرة فى نهاية القرن العشرين .

ثالثا ـ الوظيفية والتخطيط : لقد كان من أهم سمات المجتمعات السلفية الانفصال الواضح بين الفكر والتطبيق والعلم بنظرياته عن الواقع ، والتعليم عن حركة المجتمع . أما فى عالمنا المعاصر فان جدوى الفكرة تقاس بمدى ما تحدثه من تغير ، كما تقاس قوة العلم بأثره فى تمكين الانسان من حل مشكلاته وكذلك فان محاولات اصلاح التعليم عموما والجامعى بوجه خاص وربطه بحركة المجتمع انما تعنى اقامته على وظائف واضحة بحيث لا ينفصل الشكل عن المضمون .

هذا ومن الخصائص البارزة للمجتمع العصرى الاخذ بالتخطيط فى شتى المجالات فلسفة وأسلوبا يستطيع من خلاله تحقيق التقدم والتوازن فى حياة يغلب عليها التغير السريع . وتضمن التخطيط النظرة الى المستقبل ، كما يعنى العمل الايجابى الهادف بمعنى ان التخطيط يستهدف احداث التغيير الموجه المضبوط . مستندا فى ذلك الى العلم والمنهج العلمى .

رابعا ـ الجماهيرية : لقد أصبحت مشاركة كافة قطاعات السكان فى المجتمع والاتجاه نحو المساواة من ابرز سمات عالمنا المعاصر . ولقد تداعت النظم الاقطاعية الرأسمالية فى كليتها مخلية الساحة للاتجاهات الاشتراكية

الديمقراطية ، والتي تستوعب أهداف القواعد الجماهيرية في حياة أفضل ٠ وتبعا لذلك فلقد اختلفت النظرة الى مفاهيم الحرية والمسئولية وتكافؤ الفرص وأضحت تعنى مشاركة كافة قطاعات المجتمع فى الانتاج ـ والخدمات ، فى الحقوق والواجبات ٠

نتيجة لذلك فلقد أصبح التعليم عموما والجامعي بصفة خاصة من أهم الضمانات للجماهير فى حركتها الى تثبيت حقها والتمكن من قدرتها على صنع حياة أفضل أساسها الحرية والمعرفة ٠ كما أصبح التعليم لا سيما الجامعى مطالبا ـ فى العديد من الدول النامية ومن بينها مجتمعنا ـ بدراسة المشكلات التى تواجه المجتمع وتنمية الدافع لدى الفرد والجماهير ككل للمشاركة الفعالة فى المجال الاجتماعى العام على أساس من الممارسة والتفاعل الايجابى مع البيئة ٠

هكذا وبعد ان عرضنا لبعض السمات الرئيسية التى تتسم بها المجتمعات العصرية ، وهى الصورة التى تنشد المجتمعات ـ فى مراحل نموها ـ للوصول اليها ، يجدر بنا محاولة القاء الضوء على الدور الذى يمكن للجامعة كمؤسسة علمية واجتماعية ان تقوم فى سبيل تحقيق هذا الهدف ٠

مسئوليات الجامعة ودورها فى تعصير المجتمع :

لم تعد مسئولية التعليم وخاصة على المستوى الجامعى مجرد الحفاظ او نقل التراث الثقافى للمجتمع بل تعدت مسئوليته ذلك الى تربية واعداد الأفراد للمعيشة والتكيف مع مجتمع متغير ومستقبل غير واضح المعالم ٠ ويتمثل ذلك بوضوح فى التطورات السريعة التى طرأت على مختلف المجالات لا سيما تلك التى تتعلق منها بالعمل والانتاج وما تحتاجه من مهارات ومعارف جديدة باستمرار ، الأمر الذى استتبعه ضرورة مراجعة المؤسسات التعليمية لا سيما الجامعة لدورها ٠ ولقد كان من نتائج ذلك ان مجتمعات عديدة ومن بينها مجتمعنا أخذت فى فتح أبواب التعليم الجامعى والعالى بلا قيود محاولة بذلك تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والاجتماعية ورابطة بينه وبين السيادة الوطنية ٠ كذلك فقد بدات الكثير من الجامعات فى التضخم أمام الطلب الاجتماعى المتزايد حتى أصبحت من جامعات الاعداد الكبيرة كما هو الحال فى جامعاتنا ٠ وتجاه ذلك كله فلقد أصبح ضروريا النظر الى حركة التعليم الجامعى من ثلاث زوايا أساسية ٠٠

الأولى ـ الديمقراطية ، بما تتضمنه من حقوق للمواطنين فى فرص متشعبة ومستمرة ومتنوعة للنمو فى شتى الجوانب وما يقابل ذلك من

وأجبات تتمثل في تحقيق مستويات عالية للاداء سواء في مجالات العمل والانتاج أو المشاركة في الحياة العامة • وكل هذا يتضمن توجيه التعليم الجامعي بحيث يتمكن من تربية القيادات المتنوعة والمتعددة التي ينبغي ان تتحمل مسئوليات العمل في المواقع المختلفة •

الثانية ـ التنمية ، بصورها المختلفة من اجتماعية واقتصادية وسياسية وفكرية • وتتطلب التنمية مهارات متجددة وتقنيات حديثة فضلا عن رؤية شاملة متكاملة تقوم على أساس من الحقائق العلمية • فضلا على ذلك فان التنمية بشتى جوانبها تحتاج أيضا الى امكانات مادية يعتبر الانسان هو ركيزة توفيرها لا سيما اذا كان قادرا على صنع بدائل تتحرك عليها الحياة الاجتماعية الى الأهداف المنشودة • وليس من شك في ان التعليم العالي والجامعي يقع عليه عبء الاضطلاع بهذه المسئولية وفقا لما يتمتع به من امكانات بشرية ومادية •

الثالثة ـ البحث العلمي ، باعتباره السبيل الى التجديد في وقت واحد • واذا كان البحث العلمي قد أصبح ضرورة في كافة المجتمعات فهو في المجتمعات النامية ومن بينها مجتمعنا أشد ضرورة لمواجهة التحديات المحيطة بنا • والتعليم الجامعي هو الميدان الأساسي المسئول عن تنمية وتطوير البحث العلمي وتدعيمه •

ان هذه الزوايا الأساسية الثلاثة هي التي تشكل في ترابطها الفلسفة التي ينبغي ان توجه التعليم الجامعي • فالديمقراطية بلا تنمية اجتماعية واقتصادية تصبح شكلا بلا مضمون والتنمية بلا بحوث ودراسات علمية تستشرف المستقبل معالجة قصور الحاضر قد تتحول الى عبء على الجماهير ، وهكذا بالنسبة للديمقراطية فانها بدون التفكير العلمي لا تكون أكثر من شعارات لا تلبث أن تذروها الرياح • وهكذا يصبح أمام التعليم الجامعي بعض الخطوط العريضة التي يمكنه من خلالها مراجعة أهدافه ونظمه وعلاقاته مع النظام والمؤسسات الأخرى •

١ ـ ربط التعليم الجامعي بحاجات المجتمع من كوادر العاملين بمختلف مستوياتهم ، فهو المسئول عن اعداد الاخصائيين والفنيين والذين بدورهم يعدون ويدربون الفئات الأدنى منهم • ولهذا الغرض لا بد وأن يتطور هذا التعليم ليحقق مبدأ التنوع في اطار من الوحدة ـ وليصبح أكثر استجابة لمطالب التطور في اقتصاد المجتمع ومطالبة •

٢ ـ اعادة النظر في تنظيم التعليم الجامعي ليشمل دراسات ومعارف قد يغلب عليها الطابع التطبيقي ولم تكن معروفة في الجامعات

بصورتها التقليدية • هذا فضلا عن اتســـاع نشاطه ليضم الدراسات التكميلية والتجديدية العالية فى مختلف المجالات •

٣ ـ مراجعة الكفاية الداخلية للنظام ومن ثم الاهتمام باســـباب نجاح الطلاب فى فرع أو آخر من فروع الدراسة ، وكذا الاهتمام بالتعرف على كفاءة عمليات التعليم واستخدام الأساليب والوســـائل التكنولوجية والمستحدثات لدفع فعالية وكفاءة عملية التعليم الجامعى حتى يمكن أن تعود بأقصى مردود ممكن •

٤ ـ القضاء على الثنائيات التقليدية ، بمعنى ان يتم التخصص فى أطار من الشمول أى ـ اتساع المجال للثقافة العـــامة والمعرفة المتكـــاملة بالنسبة للطالب جنبا الى جنب مع التعمق فى مجال تخصصه الأمر الذى يحقق الترابط وينعكس بصورة أفضل على الحياة الاجتماعية كذلك ينبغى أن تكون الجامعات مؤسسات لتربية واعداد وتدريب الكبار أيضا الى جانب اهتمامها بالشباب ، وذلك من خلال برامج الخدمة العامة وممارسة الانشطة التدريبية وفتح المجال للدراسات التجديدية وما الى ذلك •

فى ضوء ذلك كله يمكن القول ان الجامعات ـ كمؤسسات تعليمية ـ لم تعد كما كانت فى الماضى ولا ينبغى أن تكون ابراجا عاجية مهمتها هى تلقين المعرفة النظرية المجردة بل أصبح مفهوم الجامعة وثيق الصلة وشديد الارتباط بالمجتمع • وأصبحت من مسئوليات الجامعة مهامها فى مختلف انماط المجتمعات الالتحام بالمؤسسات الاجتماعية الاخرى والتصدى لقيادة التغيير فى المجتمع الى الأفضل والسير بالمجتمعات قدما الى الامام فى شتى المجالات سواء ما يتعلق منها بالنواحى البشرية أو المادية •

التوافق النفسي للمراهق والمراهقة في (واحة الباويطي)

وعلاقته بسلوكهما الاجتماعي

(دراسة تجريبية كلينيكية) *

للدكتور : سيد صبحي
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

حيث الوداعة والسكون والبعد عن المشكلات التي أتت بها المدنية الحديثة وفرضتها علينا حركة الأتوميشن «Automation» ـ اتجهنا الى واحة « الباويطي » عاصمة الواحات البحرية ، تلك التي ترقد بين أحضان الجبال ، تحنو عليها الشمس محملة بالدفء فتتسرب أشعتها خلال الجبال المشبعة بخام الحديد وتتسع دائرتها فتزحف على خط الأفق لتضم النخيل التي تنطلق من الأرض مستقيمة جبارة فتنفتح في السماء والنور ، ويتفرع جريدها من القلب منقوشا متناظرا باسقا في دائرة وكأنه فوارة خضراء يلين سعفه ويرق ، حتى ليكاد أن يكون في نعومة الريشة ، ويشتد عند اقترابه من الثمرة ويتصلب حتى يصير شوكا أسود يحمي الرطب من الأيدي ... ونلمح جمعا غفيرا من أهالي الواحة يجتمعون عند « السور » ** وهنا نصل الى واحة الباويطي ... تلك الواحه التي تعتبر عاصمة للواحات البحرية حيث بها معظم المصالح الحكومية (المستشفى العام ـ قسم الشرطة ـ البريد واللاسلكي .. وبعض فروع أخرى لبعض الدوائر الحكومية والشركات) وتقع واحة الباويطي في القسم الغربي للواحات البحرية الذي يضم واحة (القصر) ، أما القسم الشرقي فيضم واحة (المنديشة والزبو) .

وتنبع فيها المياه من عيون وآبار وتجري المياه دون آلات رفع وتروي الأراضي الزراعية بها وتقسم مياه الري بين الأهالي بالأيام والساعات !!

---

* أجريت هذه الدراسة أثناء البعثة العلمية لجامعة عين شمس لدراسة الواحات البحرية في المدة من ١٩٧٧/٥/١ الى ١٩٧٧/٥/٦ .

** السور : مكان تجمع الأهالي في واحة الباويطي ـ ويعتبر الميدان التجاري الذي تعقد فيه المعاملات التجارية في الواحة أو الاستماع الى التنبيهات أو التعليمات الادارية والحكومية .

يربط أهالى واحة الباويطى طريق مرصوف وشبكة مواصلات تمكنهم من الاتصال بأهالى الوادى حيث تتبع هذه الواحات محافظة الجيزة ، وبها مراحل التعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى • ومن هنا تختلف هذه الواحة عن الواحات المصرية الأخرى حيث تحظى المنطقة باهتمام رجال الصناعة والتعدين لاكتشاف خام الحديد لمنتشر فى جبال الواحة •

ولعل هذا التصور هو الذى جعلنا توجه الاهتمام الى دراسة المراهقة فى هذه الواحة من خلال المرحلة الثانوية بخاصة حيث أنها مشتركة يجلس فيها الفتى المراهق بجوار الفتاة ، وحيث امتزجت عادات أهالى الواحة ببعض عادات العمال والموظفين والفنيين الذين أتوا الى الواحة للقيام بأعمال التعدين والتنقيب عن خام الحديد وتصنيعه (١) •

● **هدف البحث :**

يهدف هذا البحث الى دراسة العلاقة بين التوافق النفسى للمراهق والمراهقة فى واحة الباويطى وأثره على سلوكهما الاجتماعى •

● **أهمية البحث :**

تعتبر المراهقة فترة انتقال بين مرحلتين هامتين الطفولة والنضج ، ومن ثم فهى تجمع بين المرحلتين حيث يتم فيها التعلم وغرس القيم والمعايير الاجتماعية من الاشخاص الهامين فى حياة الفرد مثل الوالدين والمدرسين والقادة وجماعة الأصدقاء ، وكذلك الاطار الثقافى الذى يعيش فيه المراهق والمراهقة وبطبيعة الحال يؤدى الانتقال من المدرسة الابتدائية الى المدرسة الاعدادية ثم المدرسة الثانوية الى زيادة الثقة بالنفس والشعور بالأهمية وتوسيع الأفق الاجتماعى من خلال النشاطات التى يمارسها المراهق (المراهقة) ويتجلى التفاعل الاجتماعى فى حالة شخصية المراهق المنبسط حيث يسعد المراهق بمشاركة الآخرين فى الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار ، هذا عكس الشخصية المنطوية ، فان المراهق يظل مشغولا بنفسه ويستغرق وقتا طويلا حتى يتجه نحو الآخرين •

ويلاحظ فى هذه الفترة مدى اهتمام المراهق بمظهره الشخصى ، وتوحده بأحد الأبطال واهتمامه بتكوين شبكة من العلاقات العاطفية من خلال المشاركة الوجدانية لمجموعة الأصدقاء ، واعتمادا على تفتح المراهق

---

(١) يلاحظ هنا مدى الفرق بين واحة سيوة وواحة الباويطى من حيث اختلاط واحة الباويطى بالعمران الحضارى ، ومدى تأثيره على أهالى الواحة •
أرجع الى الدراسة التى قدمها الدكتور سيد صبحى عن التطبيع الاجتماعى بواحة سيوة ـ صحيفة التربية ـ ١٩٧٧ •

وميوله المتعددة نجده يميل الى تقييم التقاليد القائمة فى ضوء المشاعر والخبرات الشخصية ، بحيث يرفض كل ما من شأنه أن يقف حجر عثرة بينه وبين ما يريد .

ويلاحظ على المراهق (المراهقة) أنه يسعى دائما الى تكوين آراء شخصية تجعله يتوافق مع المعايير والقيم والتقاليد الاجتماعية ومحاولته الدائمة لتقييم الآراء والأفكار وتكوين المزيد من الاتجاهات السلوكية .

ولما كانت هذه الفترة بحكم خصائصها العضوية والانفعالية تتطلب البيئة الاجتماعية التى تساعد المراهق على تحقيق التوافق النفسى الذى من شأنه أن يساعده على تكوين علاقات اجتماعية سوية ، فان الحاجة أصبحت ضرورية لاجراء هذا البحث الذى يهتم بدراسة التوافق النفسى للمراهق والمراهقة فى واحة الباويطى وعلاقته بسلوكهما الاجتماعى ، وبخاصة أن التوافق النفسى للمراهق لا بد وأن يتم فى اطار من الشخصية المتكاملة من حيث الاتزان النفسى الذى ينعكس على السلوك الاجتماعى للفرد من خلال تصرفاته فى البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها .

● **فروض البحث :**

يطرح البحث الحالى الفرض الآتى :

أن هناك علاقة بين التوافق النفسى للمراهق والمراهقة فى واحة الباويطى وبين سلوكهما الاجتماعى السوى كما يقاس بالمقاييس المستخدمة فى هذا البحث .

● **تحديد المصطلحات :** Psychological Adjustment .

أولا : التوافق النفسى

يلعب مفهوم التوافق النفسى دورا هاما فى علم النفس على وجه العموم وفى مجال الصحة النفسية على وجه الخصوص ، وقد استطاع (Mu n (٢)) أن يؤكد هذه الحقيقة فى عبارته الشهيرة التى مؤداها « أن علم النفس هو بمعنى ما من المعانى العلم الذى يهتم ويدرس عمليات التوافق العامة التى من شأنها أن تساعدنا على التعرف على علاقة الكائن ببيئته التى يعيش فيها » ويرى الباحث الحالى ضرورة التعامل مع مفهوم التوافق على أساس تكاملى اذ ان عملية التوافق هى عملية مركبة من عنصرين

---

(2) Munn N, Psychology, Fundamenal of Human adjustment, N.Y. 1940, pp. 15-22.

أساسيين يمثلان طرفا متصل واحد ، أحدهما الفـــرد بدوافعه وحاجاته وتطلعاته ؛ وثانيهما البيئة الطبيعية والاجتمـــاعية المحيطة بهذا الفـــرد وما تشتمل عليها من ضوابط فى شكل قوانين وتقاليد وأعراف وقيم .

ويرى (مخيمر ١٩٧٢ (٣)) فى تناوله للتوافق النفسى ، بأن عملية التوافق النفسى لا بد من أرجاعها الى اطارها من الشخصية من حيث هى تكامل أو اتزان ، وهى عملية كلية دينامية ووظيفية تســـتند فى فهمها الى وجهات النظر النشوئية والطبوغرافية والاقتصادية ... وهنا يكـــون قد تناول جميع جوانب العملية التوافقية بما يسمح بفهم وتفسير هذه العملية فى أحوالها المختلفة ، وما قد يتولد عنها من مظاهر سلوكية متعددة .

وهكذا يصبح التوافق هو هـــذه العملية التى تتيح للفـــرد تحقيق امكاناته ، وخفض توتراته أستعادة لا تزانه الداخلى تلاوءما مع بيئته .

والاعتماد على هذا الاطار التكاملى فى تناول التوافق النفسى يجعلنـــا نتصور التوافق النفسى عملية دينامية مســـتمرة تســـاعد الفرد على فض صراعاته وتحقيق امكاناته على أرضـــية من الاتزان بين ذاته وبين المجتمع الذى يعيش فيه .

وهنا تتجلى أهمية تقبل الذات بالنســـبة للمراهق (المراهقة) على أساس أن تقبل الذات يمثـــل حجر الزاوية فى عملية التوافق الشخص ، بينما يقوم التوافق الاجتماعى على مدى تقبـــل الآخرين لســـلوك المراهق (المراهقة).

ثانيا : السلوك الاجتماعى :

يقصد به فى هذا البحث مجموعة التصرفات السلوكية التى يقيسها مقياس التقدير Ratingscal الذى أعده الباحث الحالى والذى تضمن مجموعة من التصرفات التى تمثـــل مجموعة من الأنمـــاط السلوكية غير الســـوية .

- **الدراسة التجريبية :**

أولا : العينة :

أشتملت العينة المستخدمة فى هذا البحث على مجموعتين :

---

(٣) صلاح مخيمر ــ مدخل الى الصحة النفسية ، القـــاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٢ .

(أ) مجموعة من الطلاب عددهم ٥٠ طالبا ومجموعة من الطالبات عددهن ٥٠ طالبة - من مدرسة البساويطى الاعدادية الثانوية - وتتراوح الأعمار الزمنية لأفراد العينتين وقت أجراء البحث ما بين ١٥ - ١٦ سنة . وبالنسبة للصف الدراسى فقد تم اختيار جميع أفراد العينة من الصف الأول الثانوى ، وقد تم التأكد من تجانس أفراد العينة من حيث مستوى الذكاء وذلك بتطبيق اختبار الذكاء المصور .

(ب) أختيار أفراد العينة تم على أساس تحقيق التجانس واستبعاد الأفراد الذين لا ننطبق عليهم الشروط من حيث السن ، ودرجة الذكاء ، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى (٤) .

ثانيا : الأدوات المستخدمة فى البحث :

(أ) اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية :

استخدم الباحث فى هذه الدراسة اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية ، وذلك لقياس جوانب التوافق الشخصى والاجتماعى ، ويهدف هذا الاختبار الى تحديد أهم جوانب التوافق عنـد المراهقين من طـلاب المرحلتين (الاعدادية والثانوية) وهى تلك الجوانب التى تدخل فى نطاق التوافق الشخص والاجتماعى والتوافق العام .

ويتكون هذا الاختبار (٥) من قسمين : قسم يتناول جوانب التوافق الشخص ، وقسم يتناول جوانب التوافق الاجتماعى **وبالنسبة للقسم الأول** فهو يحتوى على الجوانب التى تعبر عن شعور الفرد بالأمن الذاتى وتتضمن مدى :

● **اعتماد المراهق على نفسه** وأثر ذلك على تحمل المسئولية ، وقدرته على توجيه سلوكه .

---

(٤) اعتمد هنا على محك وظيفة الأب وترجمة هـذه الوظيفة من حيث الدخل - وقد أختير الأفر د حسب وظيفة الأب وعمله وقد تراوحت الوظائف بين موظف فى أعمال حكومية دخله من ٤٠ جنيها الى ٤٥ جنيها شهريا . وجميع الأمهات لا يعملن . وقد استبعد متغير الملكية الزراعية التى لا نجد سهولة لحسابها فى الواحات حيث لا يصرح الأهالى بعدد شجيرات الزيتون ولا عدد النخيل كمحكات لقياس الدخل فى الواحة .

(٥) أعد هذا الاختبار عطية هنا من اختبار كاليفورنيا للشخصية - وقد قام (هنا) باعداده على البيئة المصرية - ارجع الى اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

● احساس المراهق بقيمته وشـــعوره بتقدير الآخرين له ، وبأنهم يرون أنه قادر على النجاح ، وبأنه محبوب ، وأنه مقبول من الآخرين •

● **شعور المراهق بحريته** ، أى أن المراهق يشعر بقدرته على توجيه سلوكه ، وبأن ذاته توجهه بحرية ، وأنه يستطيع وضع خطط للمستقبل ، وأنه فى مقدوره اختيار الأصدقاء ، وأنه يتعامل بحرية وانطلاق •

● **شعور المراهق بالانتماء** ، وهنا يشعر المراهق بأنه يتمتع بحب والديه وترابط أسرته وبأنه مرغوب فيه من الزمـــلاء ، وبأنهم يتمنون له الخير ، وأن هذا المراهق له علاقة طيبة بمدرسيه •

● **تحرر المراهق من الميل الى الأنفراد** — أى أن المراهق لا يميل الى الانطواء والانعزال ، بل يميل الى المشاركة الاجتماعية ويبتعد عن الانفراد ، وبخاصة أن الشخص الذى يميل الى لانفراد يكون عادة حساسا وحيـــدا مستغرقا فى نفسه •

● **خلو المراهق من الأعراض العصـــابية** •• أى أنه لا يشـــكو من الأعراض ، والمظاهر التى قد تدل على الانحراف النفسى ، على سبيل المثال (عدم القدرة على النوم بسبب الاحلام المزعجة أو الخلاف ، الشعور المستمر بالتعب ، البكاء الكثير •• التوتر المستمر الخ •••) •

أما بالنسبة للقسم لثانى فقد تضمن التوافق الاجتماعى ، ويحتوى هذا القسم على الجوانب التى تعبر من شعور الفرد بالآمن الاجتماعى ويتضمن ما يأتى :

● **اعتراف المراهق بالمستويات الاجتماعية** : أى أنه يدرك حقـــوق الآخرين وموقفه حيالهم ، كذلك يدرك ضرورة اخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة (أى أن المراهق هنا يعرف ما هو صواب وما هو خطأ من وجهة نظر الجماعة ، كما أنه يخدم مقاييس الجماعة ويقبلها راضيا •) •

● **اكتساب المراهق للمهارات الاجتماعية** : أى أن المراهق يظهـــر مودته نحو الأصدقاء والجماعة ، كمـــا أنه يرى ضرورة مســـاعدة الآخرين والحرص على التفاعل معهم من خلال معاملاته ومساعدته لهم وهنـــا يخرج المراهق عن دائرة السلوك الذى يوصف بالأنانية الى دائرة أخرى توصف بالتعاون والايثار •

● **تحرر المراهق من الميول المضادة للمجتمع** •• أى أنه لا يميل الى التشاحن مع الآخرين أو العراك معهم ، أو الخروج على السائد المألوف فى المجتمع ، أو الاعتداء على ممتلكات الغير ، كما أنه لا يرى متعة فى ارضاء رغباته على حساب الآخرين ، بل يرى أن السلوك العادل فى المعاملة أفضل وسيلة للتعامل •

● **علاقات المراهق بأسرته** ••• أى أن المراهق على علاقة طيبة بأسرته ، ويشعر بأن الأسرة تحبه وتقدره وتعامله معاملة حسنة ، كما أنه يشعر معها بالأمن والاحترام ، وأن هناك شبكة من العلاقات الانسانية تجمع بين أفرادها ، مع وفرة الاحترام والاعتراف بالسلطة الوالدية فى توجيه السلوك وتقديم النصح والارشاد •

● **علاقات المراهق فى المدرسة** ••• أى أن المراهق متوافق مع البيئة المدرسية ، فهو يشعر بحب مدرسيه ويتمتع بعلاقاته الاجتماعية مع الزملاء ، ويجد أن العمل المدرسى يتفق ومستوى نضجه وميوله مما يجعل له قيمة فى المدرسة مقبلا عليها •

● **علاقات المراهق فى البيئة** المحلية أى مدى توافق المراهق فى البيئة المحيطة به والتى يعيش فيها فهو يشعر بالسعادة عندما يكون مع الجيران ، وهو يتعامل مع أفراد البيئة المحلية دون سلوك عدوانى ، كما أنه يحرص على احترام القواعد التى تحدد العلاقة بينه وبينهم ، وكذلك يحرص على احترام الوسط الذى يعيش فيه •

(ب) مقياس التقدير الذى أعد لقياس بعض جوانب السلوك الاجتماعى والتى روعى فيها أن تعبر عن مجموعة من الجوانب السلوكية التى تعبر عن التوافق الاجتماعى وقد صممت الاستمارة فى شكل مجموعة من العبارات التى تمثل أنماطا سلوكية يعبر من خلالها المراهق عن مدى احساسه بمشكلة معينة وقد أخذت الاستمارة الشكل الآتى : (٦)

---

(٦) هذه الاستمارة لا تستخدم فقط الا فى هذه الدراسة لأنها أعدت للواحة ــ وهناك مجموعة من لاجراءات التطبيقية التى سوف نتناولها بالدراسة العميقة لقياس مدى ثبات وصدق هذه الاستمارة •

ضع علامة ✓ أمام العبارة التى ترى من وجهة نظرك أنك تعانى منها بدرجة واضحة :

١ ـ عدم الاهتمام بمظهرى .
٢ ـ عدم الاهتمام بنظافتى .
٣ ـ السرحان وشرور الذهن .
٤ ـ قلة اهتمامى بما يدور حولى .
٥ ـ عدم هتمامى بالدراسة .
٦ ـ إثارة الفتن بين الآخرين .
٧ ـ التفوه بألفاظ نابية .
٨ ـ عدم الخضوع للنظام المدرسى .
٩ ـ الميل الى ادعاء البطولة .
١٠ ـ الميل الى تدمير ممتلكات الغير .
١١ ـ عدم تقبل الجماعة لتصرفاتى .
١٢ ـ الاستياء دائما ممن ينصحنى .
١٣ ـ الأنانية وحب الذات .
١٤ ـ الميل الى نقد الذات .
١٥ ـ الخجل الزائد والافراط فى الحساسية .
١٦ ـ الكسل وسرعة التعب .
١٧ ـ الاسراف فى العادة السرية .
١٨ ـ الشعور بفقدان الحب ممن يحيطون بى .
١٩ ـ الميل الى الغش والوشاية .
٢٠ ـ التمرد على الوالد و الوالدة .
٢١ ـ كثرة المخاوف وتوقع الأذى من الآخرين .
٢٢ ـ النقد الزائد للغير .
٢٣ ـ الميل الى الميوعة والتخنث .
٢٤ ـ مخالفة القواعد والأصول الاجتماعية .

ثم ترك السؤال رقم ٢٥ كسؤال مفتوح ليعبر فيه المراهق (المراهقة) عن اضطرابات انفعالية أو انحرافات سلوكية أخرى يرى أنها لم ترد فى الأسئلة السابقة .

(ج) الأدوات الكلينيكية :

(أ) المقابلات الشخصية لاستبار «Interview»

استخدم الباحث أسلوب المقابلة الشخصية الطليقة (غير المقننة) مع أفراد العينة الكلينيكية ويقصد بهم أعلى درجة توافق فى البنين والبنات وأقل درجة توافق فى البنين والبنات ، كما تقاس بالمقاييس المستخدمة فى البحث وتمتاز هذه الطريقة بالتلقائية والتفتح ، وتتيح المعرفة العميقة بالشخصية ، ويتحدد الهدف من استخدام هذه المقابلات من خلال ما تكشف عنه ، وقد قام المفحوصون بالمناقشة وتدوين آرائهم واتجاهاتهم من هذا الأسلوب كتابة .

(ب) تاريخ الحالة :

اعتمد الباحث أيضا على تاريخ الحالة انطلاقا من التصور الذى قدمه فرويد ذلك الذى نبه الى أن المشاكل العصابية لها جذورها دائما فى تاريخ

حياة الفرد ، خاصة فى مرحلة الطفولة ، وتصبح فكرة فرويد لها وجاهتها حيث يرى أن أى توافق عصابى مرجعة الى ماضى الفرد (٧) من هنا فلا بد من ربط تاريخ حياة الفرد ببناء شخصية ، والكشف عن دوافعه الحقيقية فى التوافق وعدم التوافق من تاريخ الحالة • وقد اشـــتمل تاريخ الحالة على الجوانب الآتية :

بيانات أولية (وظيفة الوالد ـ مستوى تعليمه ، مســـتوى تعـليم الأم ••• عدد أفراد الأسرة ••• الخ) •

● العلاقات الأسرية والمدرسية • التطلعات المهنية • الحياة الجنسية •

● مفهوم القيم الدينية والقيم الاجتماعية •

النتائج وتفسيرها :

(أ) **النتائج :** تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الارتباطية التى تعتمد على استخدام معاملات الارتباط بين الدرجات التى يحصـــل عليها أفراد العينة فى المقاييس والاختبارات المستخدمة فى الدراسة •

وسوف تعرض للتوافق بين الطلاب ودرجاتهم فى مقياس السـلوك الاجتماعى وكذلك التوافق لدى الطالبات ودرجاتهن فى مقيـاس السلوك الاجتماعى على الوجه الآتى : أنظر جدول (١) وجدول (٢) •

(ب) تفسير النتائج : يتضح من جدول (١) وجدول (٢) انه لا توجد علاقة بين التوافق الشخصى والتوافق الاجتماعى للمراهق والمراهقة افراد العينة وبين سلوكهما الاجتماعى غير السوى ـ وهذا معناه أن الفرض الذى افترضه الباحث قد تحقق على أعتبار أن المراهق والمراهقة على حد ســواء كما يتضح من النتائج اذا كان على درجة عالية من التوافق الشخصى فهو يتحمل المسئولية ولديه القدرة على تحقيق النجاح لأن ذاته توجهه داتما inner directed ، الى جانب احساسه بقيمته وشـعوره الدائم بتقدير الآخرين له ، ويشـــعر المراهق (المراهقة) المتوافق والمتوافقة بالانتماء ، وأنه يتمتع بحب الأسرة وترابطها وبأنه مرغوب فيه وأنه يحب المشاركة والتفاعل فى أمور الأسرة ، كما أنه لا يشكو من أعراض عصابية ، كالأحلام المزعجة أو الخوف ، الشعور المستمر بالتعب أو البكاء الكثير الذى يعبر عن التوتر والقلق المستمر •

---

(٧) محمود الزيادى : عـــلم النفس الاكلينيكى ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩ ص ١٤ •

جدول رقم (١) يوضح العلاقة بين درجات الطلاب في اختيار التوافق ودرجاتهم في مقياس السلوك الاجتماعي

اختبار التوافق	السلوك الاجتماعي (*)	قيمة ر	مستوى الدلالة
التوافق الشخصي الكلي	السلوك الشخصي غير السوي	ـ ٤١ ر	غير دال
التوافق الاجتماعي الكلي	السلوك الاجتماعي غير السوي	ـ ٣٦ ر	غير دال
مجموع التوافق الشخصي الاجتماعي	مجموع السلوك غير السوي الشخص لاجتماعي .	ـ ٤٧ ر	غير دال

جدول رقم (٢) يوضح العلاقة بين درجات الطالبات في اختبار التوافق ودرجاتهن في مقياس السلوك الاجتماعي

اختبار التوافق	السلوك الاجتماعي	قيمة (**)	مستوى الدلالة
التوافق الشخصي الكلي	السلوك الشخصي غير السوي	ـ ٢٤ ر	غير دال
التوافق الاجتماعي الكلي	السلوك الاجتماعي غير السوي	ـ ٤٥ ر	غير دال
مجموع التوافق الشخصي الاجتماعي	مجموع السلوك غير السوي الشخص لاجتماعي .	ـ ٤٦ ر	غير دال

(*) العبارات رقم ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٩ لقياس السلوك الشخصي غير السوى .
العبارات رقم ٦ ـ ٧ ـ ٨ ـ ١٠ ـ ١١ ـ ١٣ ـ ١٨ ـ ٢٠ ـ ٢١ ـ ٢٢ ـ ٢٣ ـ ٢٤ .
لقياس السلوك الاجتماعي غير السوى (كما يتضح في مقياس التقدير للسلوك الاجتماعي والشخصي غير السوى) .

(**) المعادلة العامة في حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون .

$$ر = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{(\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2)(\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2)}}$$

أما بالنسبة للتوافق الاجتماعي فقد دلت النتائج على أن أفراد العنية (الطلاب والطالبات) يدركون حقوق الآخرين ، ويحترمون حاجات الجماعة ورغباتها ، وأنهم يظهـــرون المودة والحب نحو أفراد الجمـــاعة ويتجنبون الأساليب السالبة غير السوية التي تضمنت في مقياس السلوك الاجتماعي ، وهي التي تعبر عن (اثارة الفتن بين الآخرين ، الميل الى تدمير ممتلكات الغير ، الشعور بفقد ان الحب ممن يحيط بي ، كثرة المخاوف وتوقع الأذى من الآخرين ، النقد الزائد للغير ، الميل الى الميوعة والتخنث ، مخـــالفة القواعد والأصول الاجتماعية) كل هذه الأساليب لا يوافق عليهـــا أفراد العينة المتوافقة وهذا يدل على أن السلوك الاجتماعي لأفراد العينة على درجة عالية من التكيف خاصة بالبيئة المحيطة بهم فهم يتعاملون مع المجتمع البيئي دون عدوان ، كما يحرصون على احترام القواعد التي تحدد العلاقة بينهم وبين المجتمع .

الدراسة الكلينيكية

أولا : حالة توافق مرتفع :

● معطيات تاريخ الحالة والاستبار :

قام الباحث الحالي بتصنيف معطيات تاريخ الحالة والاستبار على النحو التـــالي :

١ ـ السنة الدراسية : الصف الأول الثانوي .
٢ ـ السن : ١٦ سنة .
٣ ـ مستوى تعليم الأب : كفاءة التعليم الأولى .
٤ ـ مستوى تعليم الأم : غير متعلمة .
٥ ـ أجمالي دخل الأسرة : ٤٥ جنيها .
٦ ـ عدد أفراد الأسرة : ٥ أفراد (الأب والأم) (اختان بالتـــعليم الابتدائي) .
٧ ـ الترتيب بين الأخوة : الأول .

العلاقات الاسرية والمدرسية :

● **العلاقة بالأب والأم :** الأب والأم يمثلان بالنسبة له قيمة كبير ، ولهما منزلة واحدة من الحب والاعزاز .

● **وجهة نظره حول ذكريات الطفولة وما يصاحبها من خبرات :** يقرر أن مرحلة الطفولة بالنسبة له تمثل شريطا جميلا من الذكريات . حيث كان يشعر بالحضن الاجتماعي الاسري ، وتفـــاعل الوالدين

معه ، وكيف أنه حظى بعناية ورعاية (على اعتبار أنه المولد الذكر البكرى ، على النبات) .

● **الحياة المدرسية :** يقرر أن معاملة المدرسين بالنسبة له معاملة حسنة ، وهناك مناقشات مستمرة وجادة حول المواد الدراسية معهم ، ومتابعة مستمرة من قبلهم لمجهوداته الدراسية وكذلك أيضا يقرر أن معاملته مع الزملاء يغلب عليها طابع الود والتفاهم والتعاون والمدرسة بالنسبة له على وجه العموم بيئة جاذبة وليست بيئة طاردة .

● **التطلعات المهنية :** يرغب فى الالتحاق بكلية الهندسة قسم الميكانيكا على وجه التحديد ، وبسؤاله عن سبب اختياره لهذا القسم بالذات قرر أنه يريد أن يصمم آلات للتنقيب عن المياه (يلاحظ هنا أنه يفكر فى مشكلات الواحة ، ويريد أن يطوع تطلعاته المهنية لحل هذه المشكلات خاصة وأن مشكلة المياه بواحة الباويطى مشكلة هامة جدا) .

● **الحياة الجنسية :** بالنسبة لعلاقاته بالجنس الآخر يقرر أنها علاقات تعبر عن الصداقة والمحبة والاخوة والاحترام خاصة وأن الزميلات على حد تعبيره يمثلن قوة دافعة له على التفوق واظهار رجولته .

وبسؤاله : هل هناك مفاضلة بين الجنسين ؟ .. كانت اجابته أنه بطبيعة الحال يفضل صداقة نفس الجنس ، كما يفضل أيضا تجنب التحدث مع الزميلات منعا لتأويل ذلك (على الرغم من أنه يظهر اعجابه بأحدى الزميلات !!) .

● وبالنسبة للمارسات الاستمنائية فقد قرر أنه مارسها فى مستهل فترة المراهقة مرات معدودة ثم تنبه الى خطورتها ، وبدأ يتسامى بالغريزة من خلال التمرينات الرياضية ، ولعب كرة القدم (تلك وصفها بانها تحتاج الى نفس طويل ، يتنافى مع هذه العادة السرية) .

مفهوم القيم الدينية والقيم الاجتماعية : يقرر أنه يحب الصدق والوضوح فى المعاملة ، ويصف نفسه بالحزم والحسم ويلاحظ من خلال تحليل البيانات التى وردت من خلال مقياس التقدير المستخدم فى البحث أنه يرفض العبارات التى ترتكز على السلوك العدوانى والميل الى الخروج على القواعد والأصول الاجتماعية ، ثم يرفض فى نفس الوقت كل التصرفات التى من شأنها أن تجعله يبدو فى صورة الشخص الأنانى الذى

يرفض التعاون والتفاعل مع الجماعة ، بل يؤكد على ضرورة التعاون والتفاعل والحرص على أن تكون تصرفاته مقبوله للاطار الاجتماعي الذي يعيش فيه محترما عاداته وتقاليده واعرافه .

أما بالنسبة للقيم الدينية فقد ذكر أنه حريص على أداء الشـــعائر الدينية ، وأنه بقدر المستطاع يؤدى الصلوات في مواعيدها ، بل وذكر أنه كثيرا ما يقوم بأداء الآذان ـ ولو أن هذا العمل كان يؤدى الى تهكم بعض الزملاء لكنه استطاع أن يتغلب على هذا الشعور مع مجموعة الزملاء الذين يؤدون الصلاة ، بل وقد أثر سلوكهم هذا (على حد تعبيره) في جذب عدد ليس قليلا من الزملاء المتهكمين .

وهو يشعر براحة نفسية وطمأنينة داخلية عنـــدما يقرأ في القرآن خاصة عندما يشعر بتوتر أو قلق نتيجة التفكير في الامتحان أو صـــحة والده (الذي يشكو من مرض السكر) .

ثانيا : حالة توافق منخفض .

● معطيات تاريخ الحالة والاستبار .

قام الباحث أيضا بتصنيف معطيات تاريخ الحالة والاستبار على النحو التـــالى :

١ ـ السنة الدراسية : الصف الأول الثانوى .
٢ ـ السن : ١٧ سنة .
٣ ـ مستوى تعليم الأب : المرحلة الأولية .
٤ ـ مستوى تعليم الأم : أميه .
٥ ـ اجمالى دخل الأسرة : ٤٥ جنيها .
٦ ـ عدد أفراد الأسرة : ١٠ أفراد (الأب والأم) (اختان متزوجتان) (ثلاث أخوة بالتعليم الاعدادى الابتدائى) (أخ واختان بالمنزل) .
٧ ـ الترتيب بين الأخوة : الثالث .
٨ ـ العلاقات الأسرية والمدرسية :

● **العلاقة بالأب والأم :** يذكر أنه لا يتعامل كثيرا مع الوالد لأنه متزوج غير والدته ، ويعيش مع الزوجة الجديدة أكثر أيام الأسبوع ، وهو يتعامل مع والدته ولا يشعر بانسجام معها لأنها دائمـــا متوترة ودائما تقول له (أنا مهمتى اخلف واتعب ، ومرات ابوك مهمتها تشوف نفسها فقط) وأنا أشعر بعدم الراحة في المنزل .

● **وجهة نظره حول ذكريات الطفولة وما يصاحبها من خبرات :** يذكر أن هذه الفترة لا يشعر ازاءها بأى سعادة ، وأنه يميل دائما الى تذكر المثل الذى يطلق دائما عند الحاجة ويعبر عن الفقر والعوز ، ولما سألته قال : (**الجوعة الغبرة فى طجة الصفرة**) (*) وأن هذا المثل هو الذى جعلنى أشعر بخبرة مؤلمة تتمثل فى أن والدى قاله عقب مشاجرة مع والدتى ثم ترك البيت لمدة أيام ثم عاد وأعلن خبر زواجه ــ من هنا وأنا أتطلع الى النخيل فى شهر يوليه وأغسطس على وجه التحديد فأشعر بالخوف الشديد الذى يجعلنى أنسحب من الجماعة وأحاول أن أعزل نفسى ولا أكلم أحدا •

● **الحياة المدرسية :** يقرر أن علاقاته بالمدرسين علاقات ليست على درجة عالية من التفاهم (خاصة وأنه يدخن وكثيرا ما هاجم بعض المدرسين هذا السلوك) وهو يرى أن المدرسة بيئة طاردة وليست جاذبة وذكر أنه يميل الى التزويغ خاصة وأنه يتأخر فى تناول وجبة الطمون (**) لأننا لا نحرص فى الأسرة على أن نتناول وجبة الطمون معا ــ وهنا أترك المدرسة لكى أذهب الى الجنينة وأعد لنفسى الأكل وقد لا أعود الى المدرسة ، ومن هنا أشعر أن هناك فجوة بينى وبين الزملاء داخل المدرسة ، ولا أمارس معهم الأنشطة أو اتفاعل معهم على الرغم من حبى الشديد وتطلعى الدائم الى ذلك !! ••

● **التطلعات المهنية :** أرى أن المهنة التى أرغب فيها (طبعا لو نجحت فى الثانوية) هى مهندس رى ــ خاصة وأن الواحة تعانى من المياه وفى حاجة دائمة الى المياه ، والى الاغاثة لأن الآبار محدودة ولا تكفى الرقعة الزراعية •

● **الحياة الجنسية :** بالنسبة لعلاقاته بالجنس الآخر يرى أنها علاقات عادية ، ولكنه لا يميل الى توثيق الصلة بهن ، وكثيرا ما يحاول

(*) يطلق هذا المثل فى واحة الباويطى والواحات البحرية على وجه العموم تعبيرا عن موسم الصفرة ، ويكون هذا قبل جنى المحصول أى عندما يبدأ لون البلح فى التحول من الأخضر الى اللون الأصفر متخذا طريقة نحو النضج ••• هذه الفترة تعد فترة حرجة ، ويقال أنها الفترة التى يكثر فيها النزاع ، وتكثر فيها نسبة الطلاق داخل الواحة !!

(**) **الطمون :** وجبة الأفطار ، وقد سميت هذا الاسم بالواحة على اعتبار أنها على حد تعبير أهالى الواحة تمثل بداية النهار ولا بد وأن يطمئن الفرد على بداية النهار ، وتعتبر وجبة رئيسية) •

مهاجمتهن اذا كان هناك نقاش داخل الفصل ، وكثيرا ما يشعر بالخجل ازاء هذا السلوك • (وبفحص استمارة السلوك الاجتماعى وجد أن العبارات التى وافق عليها تتمثل فى (عدم تقبل الجماعة لتصرفاتى ، الشعور بفقدان الحب ممن يحيط بى ، كثرة المخاوف وتوقع الأذى من الآخرين) وهنا نلاحظ مدى شعوره بالقلق والتوتر وعدم التوافق مع الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه •

وبسؤاله هل هناك مفاضلة بين الجنسين ؟ كانت اجابته أنه لا يفرق بين هذا وذاك لأنه لا يرى أى حب أو عطف من البنات أو البنين ، خاصة وأنه معروف بأنه غير متفوق وغير مكترث بالحياة الدرسية •

وبالنسبة للممارسات الاستمنائية ذكر أنه مازال يسرف فى ممارستها ، وأنه يشعر بلذة فى ممارستها على الرغم من خطورتها على صحته الا أنه (على حد تعبيره) يعوض ذلك بالغذاء وأن التمور فيها نسبة كبيرة من السعرات الحرارية التى تولد لديه طاقة دائما •

● **مفهوم القيم الدينية والاجتماعية :**

يرى أن قيم الشجاعة والمروءة هى من القيم الضرورية للانسان ولا بد من توافرها فى الشخصية وهو يرى أنه من هذا النوع المخلص الذى يتميز بالكرم حتى آخر قرش معه •

أما بالنسبة للصلاة فهو يبدى أسفه وحسرته لأنه لا يواظب عليها ولكنه يقرر أنه يصلى صلاة الجمعة باستمرار ، وأنه سوف يغير طريقة حياته ويحاول (أن يطرد الشيطان اللى لابسه)

والملاحظ على نتائج الدراسة الكلينيكية أن فترة المراهقة فى سن ١٥ ــ ١٨ تمثل فترة المراهقة المتوسطة تلك الفترة التى تتطلب حاجات وميول ، وقدرات معينة وقد تجلى ذلك من عرض الحالات السابقة أن هذه الفترة تتميز ببطء نسبى فى معدل النمو الجسمى يصاحبه تحسن فى التوافق الحركى ، واشتداد النزعة الى الاستقلال فى الرأى والتصرف . ازدياد فى نقد المراهق لما يقرأ وما يحصل من معلومات وعدم الرضى عن عيوب الأوضاع المحيطة به ، والثورة عليها مع اظهار الرغبة فى الاصلاح الاجتماعى ثم تظهر أيضا اهتماماته بالمباحث الدينية والمشكلات الفلسفية والموضوعات السياسية المحلية والخارجية • وتتجلى فى هذه الفترة زيادة الاهتمام بالاجتماع مع أفراد الشلة وتبادل الأحاديث معهم فى موضوعات الرياضة والملابس وموضوعات الجنس وسرد الحكايات والنكات الجنسية •

وقد تظهر اهتمامات المراهق في هذه الفترة بمشكلات الزواج وانشاء الأسرة وزيادة الاهتمام بالمظهر والتأنق في الملبس مع أختيار الألوان الزاهية الملفتة • كذلك أيضا تتضح القدرات العقلية المختلفة وتتضح الفروق الفردية في الاستعدادات والميول ، ويبدأ الاهتمام بالتخصص في الدراسات وتظهر التطلعات المهنية ، وكذلك تعد مرحلة التفكير الرومانتيكي والشعور والحب الروحاني وتزايد الاهتمام بالجنس الآخر •

وبالنظر الى نتائج الدراسة التجريبية والدراسة الكلينيكية نستطيع أن نؤكد مدى أهمية هذه الفترة ، وضرورة تقديم الخدمات الارشادية النفسية للمراهق والمراهقة خاصة في الواحات تلك التي تعاني من عجز الخدمات الصحية والثقافية والتربوية التعليمية وما يصاحبها من عوامل قد تنعكس على شخصية المراهق (المراهقة) فتؤدي بهم الى القلق والتوتر النفس • ومن أجل ذلك وتبعا لخصائص هذه المرحلة السابقة نرى ضرورة التأكيد على الجوانب الآتية :

- ضرورة الاهتمام بالألعاب الرياضية المنظمة وتشجيع التنافس بين الفرق •
- تطبيق نظم الحكم الذاتي بالمدرسة والتوسع في توزيع المسئوليات على الأعضاء •
- عقد ندوات للمناقشات الصريحة التي يعبر فيها المراهقون عن آرائهم في المسائل المختلفة يشرف عليها أشخاص يتسع صدرهم وعلمهم لهذه المناقشات ، ويمكنهم أن يواجهوا المراهقين توجيها رقيقا •
- السماح بفترات للتجمعات الحرة والحديث والمسامرة وتهيئة المكان المناسب لذلك في النادي المدرسي •
- عقد ندوات لمعالجة موضوعات الأسرة تتناول النواحي الاقتصادية والصحية والوظيفية المكملة لكل من الرجل والمرأة في المجتمع •
- تقبل تصرفات المراهقين والمراهقات وعدم النظر اليها على أنها تمرد أو تحدي مقصود •
- عقد ندوات لتزويد الطلاب بالمعلومات الواقعية عن الدراسات العالية وأنواع المهن في البيئة المحلية وما يتطلبه كل منها من مهارات وقدرات •
- العمل على أن يشتمل نشاط المراهقين والمراهقات في النادي على المجالات الأدبية والفنية ، واقامة حفلات السمر المختلطة والاهتمام بالألعاب التي يستطيع أن يشترك فيها الجنسان مثل (تنس الطاولة) •

المهارات العملية الواجب توافرها في معلم الكيمياء

للأستاذ : محمد مختار على الأشوح
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

يعيش العالم فى هذه الأيام ثورة فى العلوم والاختراعات العلمية والتكنولوجية ، والكيمياء احدى العلوم التى تقوم بدور ايجابى فعال فى هذا المجال سواء اكان ذلك فى الطب أو فى الزراعة أو فى الصناعة .

وتدريس الكيمياء يستلزم القيام بتجارب عملية تفسر الظواهر التى يدرسها الطلبة كما يدركوا معناها بصورة عملية وبالتالى تعودهم على الايمان والثقة بالعلم وبجوانبه العملية لأن التجارب تترك تأثيرا ايجابيا فى نفوس الطلاب ، ومن تلك التجارب يكتشفون الخبرة وعن طريقها يتلقون معرفة الحقائق العلمية .

ويلاحظ ان تعليم الكيمياء يكاد يكون نظريا بحتا وتفتقر طرق التدريس الى الأسلوب التجريبى الذى يساعد على تكوين التفكير العلمى عند الطلاب . والطالب حين يصمم التجارب ويجرب ويلاحظ ويدون مشاهداته ، ويصل الى النتائج فانه يستخدم الأسلوب العلمى بطريقة عملية ولذلك فان تدريس الكيمياء نظريا ودون الاعتماد على التجريب أمر يقلل من قدرة الطلاب على أكتساب الأسلوب العلمى فى التفكير وهو الأسلوب الذى يعتبر من الأهداف الأساسية لتدريس الكيمياء ، ويضاف الى هذا أن التجريب وما يتطلبه من دقة علمية ومهارات فى استخدام الأدوات وتكوين الاتجاه نحو المحافظة على المواد والأدوات الكيميائية من الأهداف المهمة فى هذا المجال .

وتعد المهارات بأنواعها احدى جوانب التعليم الأساسية فى تدريس المواد المختلفة بعامة ، وفي تدريس الكيمياء بخاصة ، ويقصد بالمهارة : « القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والاتقان مع اقتصاد فى الوقت والجهد المبذول (١)

(1) Carter V. Good, Dictionary of Education, (New York, Mcgraw, Hall Book Company Inc., 1945), p. 373.

ويقصد بالمهارة العملية بصفة خاصة : براعة فى تناول أو تشغيل الأجهزة أو الآلات ، وفى التخطيط أو اجراء العمليات ، أو رسم أشكال النماذج أو ضع الأشياء المتنوعة (٢).

وتعتمد الدراسة فى مجال الكيمياء على العديد من المهارات مثل كيفية تناول الأجهزة والأدوات واستعمالها الاستعمال الصحيح والمحافظة عليها وصيانتها ، واجراء التجارب والعمليات الأساسية بدقة مثل القياس والوزن والمعايرة وغيرها ، ورسم الأجهزة والأشكال التوضيحية ، وتعد المهارات العملية من أنواع المهارات الأساسية التى ينبغى توافرها فى معلم الكيمياء حيث ان مجال الكيمياء يعتمد أساسا على المشاهدة والتجربة العملية بحيث يستطيع معلم الكيمياء القيام باجراء التجارب الخاصة بموضوعات الكيمياء على أحسن وجه ممكن .

ونظرا للقصور الواضح فى معلمى الكيمياء من حيث أجراؤهم للتجارب العملية المرتبطة بمقرر الكيمياء ، كان لزاما علينا أن نبرز المهارات العملية التى يجب توافرها فى معلم الكيمياء حتى يستطيع أن يكتسب هذه المهارات وأن يعمل على انمائها ، وهذه المهارات هى :

١ ـ تناول الأدوات والمواد الكياوية بطريقة سليمة .

٢ ـ تحضير الغازات والأحماض .

٣ ـ التمييز بين الأملاح المختلفة .

٤ ـ اجراء عمليات الوزن .

٥ ـ الكشف عن الغازات المختلفة .

٦ ـ اجراء عمليات التعادل .

٧ ـ رسم الأجهزة والأشكال التوضيحية .

٨ ـ استخدام الميكروسكوب .

٩ ـ استخدام موقد بنزن .

١٠ ـ صنع بعض الأجهزة الكيميائية البسيطة .

١١ ـ تحضير المحاليل القياسية للأحماض والقلويات والأملاح .

---

(2) Robert N. Singer, Motor Learning and human performance, (U.S.A., The Macmillan Company, 1972), p. 4.

هذه المهارات تعتبر مهارات أساسية يجب توافرها فى معلم الكيمياء ، يضاف اليها بعض المهارات العقلية مثل مهارة كتابه الرموز والمعادلات الكيميائية ، ومهارة تطبيق القوانين فى حل المسائل ، وكذلك مهارة استخلاص المعلومات من الجداول والرسوم البيانية ٠

ويجدر بنا أن نذكر أن قدوة (٣) المدرس من أهم العوامل فى تكوين تلك المهارات لدى الطلاب ، فالمدرس الذى يقوم بعمليات قياس دقيقة يساعد تلاميذه على اتقان تلك المهارة ، والمدرس الذى يتناول الأجهزة والأدوات والمواد بطريقة سليمة يساعد أيضا تلاميذه على اتقان تلك المهارة ، فاذا أمسك أنبوبة الاختبار بماسك حسب الأصول وسخنها والفوهة بعيدة عنه ، وكذلك شم الأبخرة المتصاعدة منها بحذر ثم وضعها بعد ذلك بطريقة سليمة ، مثل هذا المدرس يؤدى وظيفته على النمو الصحيح ، أما اذا ترك المدرس سدادات الزجاجات على منضدة العرض وترك الزجاجات مفتوحة ، واذا أخذ الملح فى قبضة يده ليضعه فى أنبوبة الاختبار ، واذا امسك البودقة أو الجفنة أثناء التسخين بمنديل ولم يستخدم ماسكا ، كل هذه تعتبر مواقف فيها المدرس قدوة سيئة لتلاميذه ٠

وفى دروس المهارة هناك بعض الخطوات (٤) التى أن يراعيها المدرس وهى :

الخطوة الأولى : وهى تسمى المقدمة ، وفيها يقدم المدرس درسه بطرق متنوعة :

(أ) بواسطة بيان نموذج لبعض الأعمال قبل أن تجرى للتلاميذ وبواسطة سؤالهم لتقليده ٠

(ب) بواسطة وضع التلاميذ فى مواقف مشابهة مثل التى سيجدونها ٠

الخطوة الثانية : وهى تسمى العرض ، وتأخذ صورتين :

(أ) عرض كامل للنموذج ٠

(ب) شرح شفهى يتبعه شكل هندسى ورياضى بواسطة السبورة ٠

الخطوة الثالثة : وهى كشف القواعد أو معادلة القوانين ٠

---

(٣) محمد صابر سليم ، سعد عبد الوهاب نادر ، الجديد فى تدريس العلوم (القاهرة ، ١٩٧٢) ص ٩٣ ٠

(4) Bhatia & Bhatia. The Principles and Methods of Teaching. (Nai-arak Dalhi 6., 1970). pp. 117 — 118.

الخطوة الرابعة : وهى الممارسة أو التنفيذ للعمـــل بواسطة التلاميذ والمهـــارة يمكن أن تكتسب ببطء فقـط ، فهى تكتسب بالتقليد والتكرار والممارسة وتصحيح أخطاء التلاميذ ، ويجب على المعـــلم أن يسمح للتلاميذ بقدر الامكان بالملاحظة وتصحيح أخطائهم بواسطة مقارنة أنفسهم بالنموذج أو العرض الذى قدمه المدرس .

الخطوة الخامسة : تسمى تطبيقات المهـــارة ، بمعنى اســـتعمالها فى المستقبل أو فى مواقف جديدة .

والطريق نحو انماء (٥) هـــذه المهارات هو الممارسة والمران عليها ، وللمران أساليبه المختلفة التى قد تختلف من موقف الى آخر ولعل النقاط التالية تفيد المعلم فى تنظيم مواقف التدريب :

(أ) ضرورة استثارة رغبة التلاميذ فى القيام بالتدريبات المطلوبة .

(ب) أن تتنوع مواقف المران من حيث الهدف والمحتوى وبحيث تكون حية وشائقة .

(ج) أن يضيف كل موقف تدريبى شـــيئا جديداً للمتعـــلم بدلا من التكرار النمطى .

(د) يتطلب المران توجيها من جانب المعلم سواء قبل القيام بالتدريبات أو اثناءها .

(هـ) أن يهتم المعلم بملاحظة أخطـــاء التلاميذ وبخاصـــة فى مراحل التدريبات الأولى .

(و) أن يهتم المعلم بملاحظة الفروق الفردية فى الأداء .

وفى ضوء ما سبق اذا توافرت لدى معـــلم الكيمياء المهارات العملية التى ســـبق ذكرها وكانت لديه الخبرة بما تحتاجه دروس المهـــارة من خطوات ، وكذلك أساليب انماء المهارة فانه ســـوف يكون معلما ناجحا وبالتالى يكون قدوة حسنه لتلاميذه .

---

(٥) رشدى لبيب ، معلم العلوم (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٤) ص ١٣٤ .

رسائل جامعية في التربية

اعداد : عبد الراضي ابراهيم محمد
كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة :

التعليم الجامعى قمة السلم التعليمى ، وله خطره فى بنـاء المجتمع وتنميته اجتماعيا واقتصاديا ، وذلك من خلال مخرجاته ، ونوع ودرجة هذه التنمية يتوقفان على نوع ودرجة اعداد المنتوج المتدفق من هذا التعليم ، والأمر المتفق عليه ، أن هذا النسق التعليمى يعانى بعض المشكلات التى تؤثر بدرجة أو أخرى فى حركته ، وفى مخرجاته ، من هنا كان الاهتمام البحثى الجامعى موجها الى تناول هذه المشكلات التى يطرحها التعليم الجامعى أثناء حركته وعمله فى النسيج الاجتماعى لأية أمة .

ومن الرسائل الجامعية فى التربية التى أجيزت فى هذا المجال ، رسالة الماجستير المقدمة من : « **محمد ضياء الدين عبد الشكور احمد زاهر** » بعنوان « **دراسة تقويمية للكفاية الداخلية للدراسات العليا الجامعية فى العلوم الطبيعية** » الى كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٨ ، واشراف **الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى ، والدكتور شكرى عباس حلمى عبد الرحمن** .

موضوع الرسالة :

تميل فى جملتها الى « أن تكون محاولة ميدانية تقوم على دراسة واقعية لحالات من طلاب الدراسات العليا فى الفيزياء ، والسادة المشرفين عليهم ، بغية الكشف عن الكفاية الاكاديمية لهذه الحالات ، ثم تحديد العوامل المختلفة المؤثرة - سلبا أو ايجابا - فى نظام الاشراف فى ميدان الفيزياء ، ودلالات هذه العوامل » .

المشكلة :

فى سياق عرض الباحث لتحديات التغيير المتزايدة التى تواجه المجتمعات المتقدمة والأقل تقدما والمتخلفة على السواء ، يطرح مجموعة من التساؤلات :

(أ) كيف تستطيع الدراسات الجامعية العليا أن تعيد بناء برامجها وتنظيماتها بما يكفل تمكين طلابها من ملاحقة التقدم المذهل فى العلوم ؟

(ب) كيف تستطيع الدراسات العليا أن تستلبى احتياجات هذا الطلب الاجتماعى عليها ؟

(ج) كيف تستطيع هذه الدراسات أن تزيد من فعاليتها مع تحقيق أقصى كفاية ممكنة ؟

وتتدرج التساؤلات الى أن تصل الى الدائرة التساؤلية المتعلقة بالاشراف على البحوث والدراسات العليا ومن أهمها :

— كيف يمكن تنظيم الاشراف على الدراسات العليا ؟ هل يكون من المفيد تخصيص أساتذة للاشراف على البحوث والدراسات العليا ولو لبعض الوقت ؟ هل الاشراف الفردى المتبع حاليا كاف ؟ أم يفضل ايجاد تنظيم لتوفير الاشراف الجماعى على طلاب الدراسات العليا ؟

— ما حصائص كل من الأستاذ المشرف وطالب الاشراف ؟

— ما مشكلات نظام الاشراف المتبع حاليا ؟ وما الصعوبات التى يواجهها كل من طالب الاشراف ومشرفه ؟ وما السبيل نحو التقليل من آثار بعضها والتغلب على البعض الآخر ؟

المنهج والأدوات المستخدمة فى البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفى ومنهج دراسة الحالة وأدواتهما المختلفة ومنها : السجلات والوثائق الرسمية ، والملاحظات العلمية والاستبارات بأنواعها ، والاستبيانات ، وذلك لمناسبتهما لطبيعة الدراسة الميدانية ، والتى كان مجالها قسم الفيزياء بكلية العلوم جامعة القاهرة لمبررات ساقها الباحث فى الرسالة ٠

أما الأدوات ، فقد استخدم الباحث أداتين رئيستين هما : الاستبيان Questionaire ، والاستبار Interview وقد اشتق الباحث مادتهما من ثلاثة المصادر الآتية :

— ملاحظات الباحث للظاهرة فى ميدانها الطبيعى ٠

— استبار بعض المشرفين والطلاب استبارا حرا فى بيئة الظاهرة وفى بيئات مشابهة ٠

— مادة بعض البحوث والدراسات المتصلة ببعض عناصر البحث الحالى ٠

هذا وقد أستخدم الباحث الوسائل الاحصائية اللازمة لهذه الدراسة • ومن بينها اختبار كولموجوروف سميرنوف • K. S. للعينة الواحدة ولم يسبق استخدامه فى البحوث التربوية كما يقرر الباحث •

المقترحات والتوصيات :

افضت الرسالة الى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها ما يتصل بأهداف الاشراف العلمى ، ومنها ما يتصل بالمشرف والعوامل المؤثرة فى كفايته الاشرافية ، ومنها ما يتصل بطالب الاشراف والعوامل المؤثرة فى كفايته الأكاديمية وخصائصه الشخصية ، ومنها ما يتصل بالعلاقة بين المشرف والطالب ، ثم مقترحات وتوصيات عامة ، وأخيرا مقترحات خاصة باجراء بحوث أخرى •

وهذه الرسالة جاءت فى خمسة فصول عدا المراجع بنوعيها العربى والافرنجى ، والملاحق ، وانتظمتها جميعا ٢٣٣ صفحة ، وجاءت خطة البحث على النحو التالى :

١ ـ عرض للاطار العام للبحث •

٢ ـ الاطار النظرى للبحث •

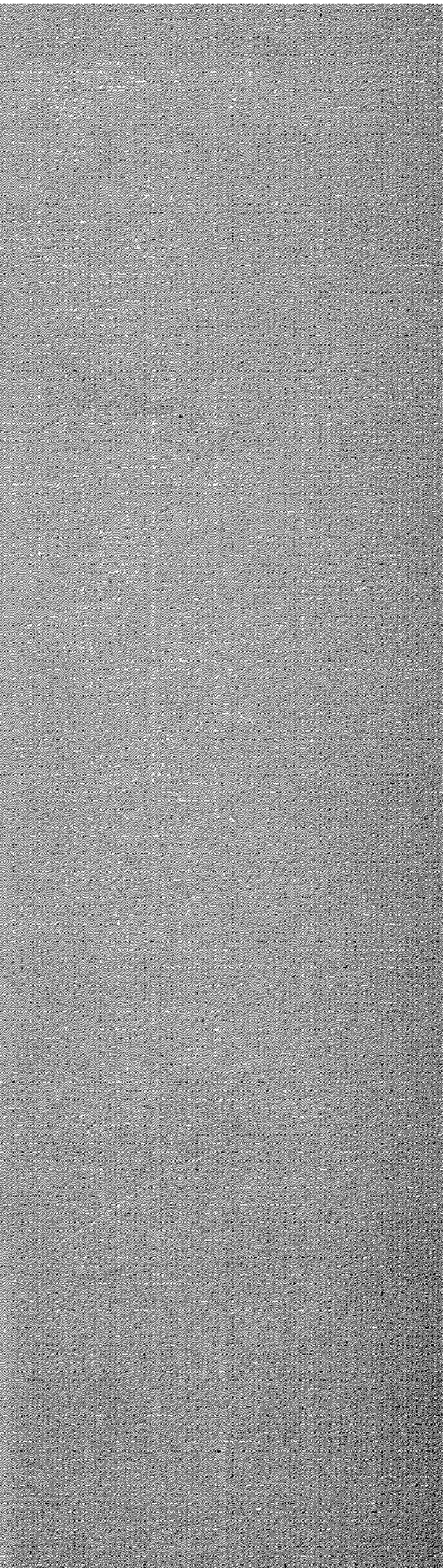
٣ ـ الدراسة الميدانية •

٤ ـ النتائج الميدانية وتحليلها •

٥ ـ خـاتمة •

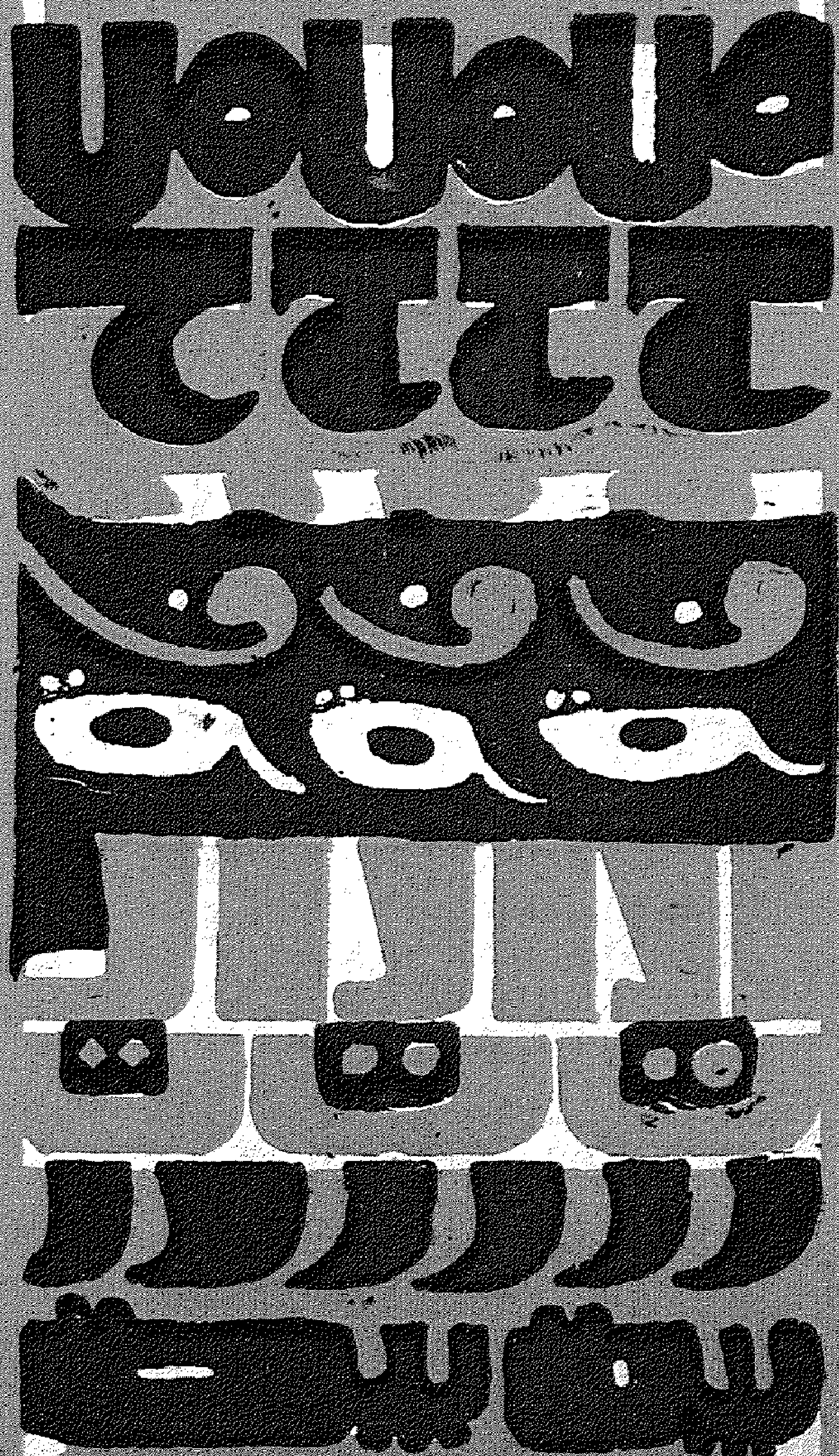
وهذه الرسالة جديرة بالقراءة والافادة منها لما بذل فيها من جهد ، ولما تضمنته من معلومات ، ومعالجة منهجية واعية •

٢٣ شارع الظاهر ــ ت ٩٠٦٧٠٦ ــ القاهرة
مطبعة دار العالم العربى



صحيفة التربية

السنة الثلاثون | مارس ١٩٧٨ | العـــدد الثانى





تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت : ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

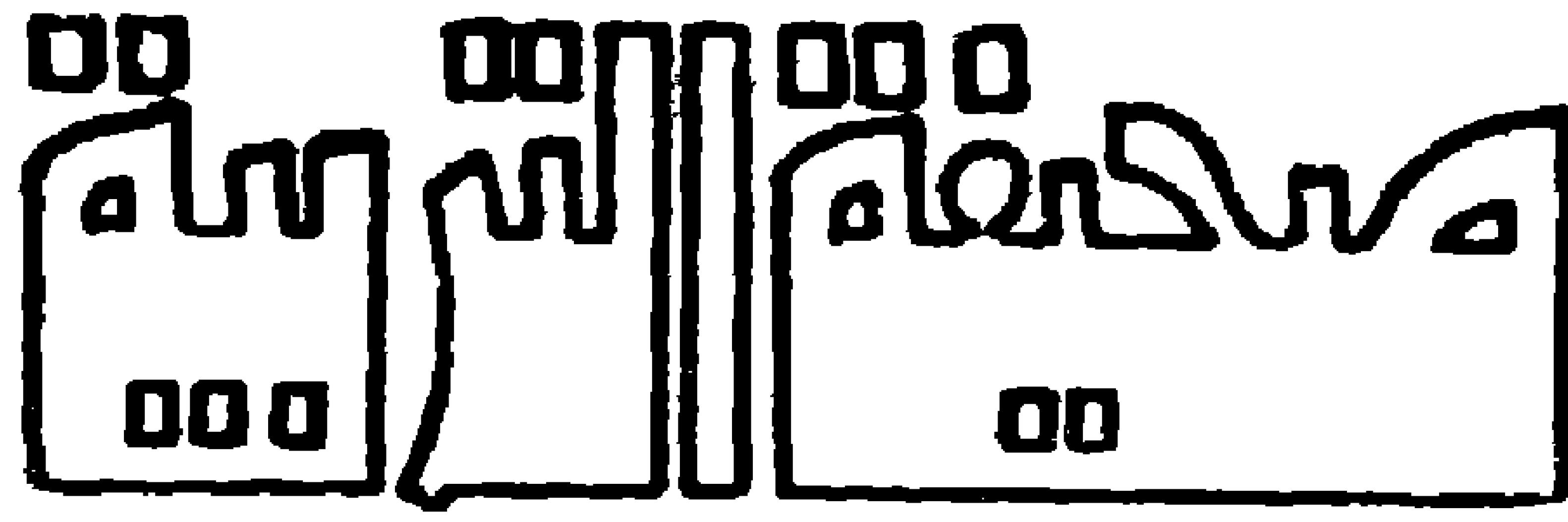
---

* تنشر الآراء العلميــــة والتربوية على مسئولية أصحابها .
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطــة
* تنشر الصــحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .
* ترسل المقــالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .

* الاشتراك السنوى
  - ١٤٤ قرشا لعضــوية الرابطــة والصحيفة .
  - ٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
  - ٦٠ قرشا للطلبة .
  - ١٢٠ قرشــا ما يعــادل القيمــة خارج الجمهورية .

تصدر اربعــة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من ديسمبر ــ مارس ــ يونيو ــ سبتمبر



تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت : ٩٧٠٦٨٦
(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

السنة الثلاثون **مارس ١٩٧٨** **العدد الثانى**

فى هــذا العــدد

كلمة المحرر :

كلمة المحرر..

التعليم الأساسي (٢)

للاستاذ الدكتور
يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تناولنا فى العدد السابق (يناير/فبراير ١٩٧٨) الاتجاه الحالى فى مصر نحو التعليم الاساسى كمدخل لتطوير المناهج فى مرحلة التعليم العام اى فى مرحلة التعليم التى تسبق مراحل التخصص والاعداد المهنى بأنواعه الاكاديمية والفنية والتدريبية العملية . واوردنا خلاصة للملابسات والتيارات الفكرية التى نشأت فيها خلال السنوات القليلة الماضية فكرة التعليم الاساسى كمدخل لاصلاح عيوب التعليم العام وتطوير مناهجه . وسنحاول فى هذا العدد أن نلخص الاسس والمبادىء التى يقوم عليها التعليم الاساسى بالمفهوم الذى اتفق عليه فى الدراسات التى تمت أخيرا فى وزارة التربية والتعليم والمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والمركز القومى للبحوث التربوية . ونعود مرة أخرى الى التأكيد بأن الغرض من استعراض الاسس التربوية التى يستند اليها التعليم الاساسى فى هذا المجال رغم ضيقه ، هو اثارة اهتمام العاملين فى المهن التعليمية المختلفة من معلمين ومخططين واداريين ومنفذين وموجهين ... الخ .. بعناصر هذا الانجاه الجديد والمشاركة قدر الاستطاعة فى التجربة العريضة التى توشك وزارة التربية والتعليم القيام بها فى عدد من المدارس بالمحافظات المختلفة والتقدم للمسئولين بالاراء والمقترحات التى تثرى هذه التجارب .

والتعليم الاساسى كما هو واضح من تسميته هو التعليم الذى يزود الفرد فى المجتمع بالمعلومات والاتجاهات والمهارات الاساسية التى تمكنه من النمو الشامل المستمر وتعده للتعامل والتفاهم مع غيره من أفراد المجتمع والتفاعل الناجح مع بيئته والتعاون مع غيره على النهوض بهذه البيئة وعلى تقدم حضارة المجتمع عموما . ولا يقصد هنا بالتعليم الاساسى انه مجرد تعليم مهنى ولكن يقصد به التعليم الذى يساعد ايضا على كشف الميول والمواهب والاستعدادات بحيث يهيىء الفرد لتلقى التدريبات والدراسات

المهنية المناسبة بعد ذلك للانخراط فى الحياة العملية أو متابعة الدراسات التخصصية فى المراحل التعليمية الاعلى .

ويجدر بنا أن نوضح أيضا منذ البداية أن مصطلح التعليم الاساسى أو التربية الاساسية قد استعمل فى بعض الاحيان على انه التعليم الذى يزود الافراد الذين فاتهم قطار التعليم ببعض المهارات العملية الاساسية لمزاولة بعض الحرف البسيطة أو لزيادة دخل الاسرة فى المجتمعات الريفية أو الحضرية أو محو أمية الكبار أو لغير ذلك من المعانى التى تجعل منه تعليما أقل مستوى من التعليم النظامى وان كان مفيدا لبعض فئات المجتمع كالتى سبقت الاشارة اليها . غير أن النظرة الى مفهوم التعليم الاساسى هنا أعمق وأعلى بكثير من ذلك . ونحن نتفق مع المسئولين فى وزرة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية (١) على أن التعليم الاساسى الذى نسعى الى الاخذ به يمثل فكرا تربويا جديدا فى مجال اعداد المتعلمين منذ المراحل الاولى للتعليم يقوم على استخدام الخبرة التربوية المعلمة لكسب المعلومات الوظيفية وتنمية القدرات العقلية والتفكير السليم والتدريب على المهارات العملية والسلوكية التى تتفق وظروف البيئة التى يعيشون فيها بحيث يعد هؤلاء المتعلمون منذ الصغر وخلال سنوات دراستهم للمواطنة المستنيرة المنتجة عن طريق تسليحهم بالقدر المطلوب من المعارف والاتجاهات العقلية والسلوكيات والمهارات الاساسية وبحيث يمكن لكل فرد بعد أن يتلقى القدر الكافى له من التعليم الاساسى أن يعرف الطريق الذى يناسبه فى الحياة والانتاج فاما أن يدرب لممارسة بعض الحرف أو يواصل التعليم فى مراحل أعلى كالتعليم الفنى المتوسط بأنواعه المختلفة أو التعليم الاكاديمى أو التكنولوجى التطبيقى الخ .. وذلك وفق ما يتكشف من قدرات وميول واستعدادات الافراد وفى اطار الوعى باحتياجات المجتمع وظروف البيئة .

ويتضح مما تقدم أيضا أن التعليم الاساسى هو صيغة جديدة أو اسلوب معين للتعليم النظامى العام يقدم لجميع أبناء الامة دون تفرقة منذ المراحل الاولى للتعليم ويستمر على الاقل حتى نهاية سنوات الالزام فى التعليم وقد يستمر بعدها ان كانت سنوات الدراسة للثقافة العامة أى التى تسبق التعليم المهنى او التعليم الذى يعد للدراسات المتخصصة ، تمتد عددا من السنين بعد سن الالزام .

---

(١) راجع مثلا المذكرات التى قدمت فى هذا الشأن من :
الاستاذ منصور حسين نائب وزير التربية والتعليم .
الأستاذ محمد محمود رضوان وكيل وزارة التربية والتعليم لشئون التعليم الابتدائى ودور المعلمين .
الدكتور يوسف خليل مدير المركز القومى للبحوث التربوية .

هذه فكرة عامة وموجزة عن مفهوم التعليم الاساسى . ولكن ما هو الجديد فى الفكر التربوى هنا الذى يختلف عنه فى التعليم القائم ؟

للاجابة على هذا السؤال يجدر بنا ان نستعرض التعليم بمدارسنا الابتدائية والاعدادية ، اى التعليم العام الذى يسبق التعليم المتخصص بنوعيه الثانوى الفنى والثانوى العام الذى رسم للاعداد للدراسة الجامعية . ويلاحظ أن الاهداف السابق الاشارة اليها للتعليم الاساسى كانت ولا تزال تذكر ضمن الاهداف العامة للتعليم الابتدائى والاعدادى . وقد حدثت محاولات متعددة فى تاريخنا التعليمى خلال القرن الحالى لانشاء نوعيات من المدارس لتحقيق هذه الاهداف وتطبيق الاسس التى يقوم عليها التعليم الاساسى وبصفة خاصة من حيث ربط التعليم ببيئة المتعلم والعناية بالنواحى التطبيقية والسلوكية الخ ... ونذكر على سبيل المثال فقط هنا تجربة مدرسة قرية المنايل التى أشرفت عليها رابطة التربية الحديثة خلال الاربعينات من هذا القرن ومدارس الوحدات المجمعة خلال الخمسينات والمدارس الابتدائية الراقية التى حولت الى المدارس الاعدادية الحديثة (ذات المجالات العملية) منذ أوائل الستينات ومازالت قائمة حتى الآن دون أن تكون لديها الامكانات الكافية للتطبيق ، هذا خلاف المدارس النموذجية التى كانت ملحقة بمعهد (كلية) التربية منذ الثلاثينات والتى كانت تجرب فيها الاساليب الحديثة فى التعليم . وبرغم أن بعض هذه التجارب قد أثر على التعليم فى مصر غير اننا نجد لاسباب كثيرة ليس هنا مجال تحليلها أن معظم هذه التجارب والمحاولات كان على هامش النظام التعليمى القائم ولا تلبث الادارة التعليمية أن تعدل عنها الى الاساليب التقليدية بمجرد ذهاب المشرف على التجربة كما كانت معظم هذه التجارب تفتقر الى الامكانات اللازمة لاستمرارها مثل توفر العدد الكافى من المعلمين المدربين الاكفاء وتوفر المرافق المدرسية الصالحة والميزانيات المطلوبة .

والنتيجة أن الشكوى مازالت تتردد من أن التعليم فى المدرستين الابتدائية والاعدادية ما زال يعانى من بعض نواحى النقص فى مناهجها التى يمكن وصفها بأن الصبغة النظرية الاكاديمية تغلب عليها وأنها تعتمد على التلقين والحفظ اكثر مما تعتمد على العمل والبحث والتطبيق واكتساب المهارات السلوكية والعملية وتكوين الاتجاهات العقلية السليمة واكتساب القيم الاجتماعية والروحية عن طريق الممارسة والعمل لا عن طريق الحفظ والتسميع . ولقد كان من نتيجة ذلك أن التعليم فى المدرسة الابتدائية والاعدادية أصبح بعيد الصلة الى درجة كبيرة عن حياة العمل والانتاج وبعيد الصلة أيضا عن بيئة المتعلمين ومتطلباتها ومشكلاتها مما يحدوهم الى هجرها كلما تهيأت لهم الفرصة لذلك ، بل وبعيد الصلة عن حياة التلاميذ واتجاهات العصر الحديث ومستلزماته لمواجهة المستقبل بالعلم وتطبيقاته التكنولوجية.

ويلاحظ أن النظام التعليمى عندنا نشأ نشأة معكوسة فبدأ بالتعليم العالى فى المدارس الخصوصية فى عهد محمد على ثم انشىء التعليم التجهيزى لاعـــداد الطلاب للمدارس العالية ثم أنشىء التعليم الابتدائى لتزويد المدارس التجهيزية (الثانوية) بالتلاميذ وتزويد مكاتب الحكومة بالموظفين وكان من اثر هذه النشأة المعكوسة أن استمر التعليم الابتدائى متأثرا بالدراسة الاكاديمية فى المـــدارس العالية ورغم أن التعليم الالزامى وما يليه من تعليم للثقافة العامة أى حتى نهاية المرحلة الاعدادية على الاقل (حاليا) يقصد به أن يكون تعليما للمواطنة وليس للتخصص فى العلوم والدراسات النظرية الا أن هـــذا التعليم لا تزال تغلب عليه الصبغة الاكاديمية النظرية ، مما يجعله عقيما قليل النفـــع فيما يتعلق بتربية المواطن بالمواصفات السابق الاشارة اليها للانخراط فى الحيـــاة العملية أو متابعة الدراسة فى المراحل التعليمية الاعلى .

والجديد فى المحاولة الحالية للاخذ بمفهوم التعليم الاساسى فى المدرستين الابتدائية والاعدادية اى من سن ٦ ـــ ١٥ ، هو تجربة هذا المفهوم فى عدد من المدارس فى مختلف المحافظات مع وضع مناهج جديدة وخطة دراسية يراعى فيها التطبيق العملى واستخدام البيئة بمصادرها الطبيعية والبشرية وما فيها من صناعة أو زراعة أو نشاطات أخرى كمعمـــل كبير للدراســـــة والبحث والحصول على الحقائق والمعارف والتعميمات والقواعد الـــخ .. مع تطبيق ما يحصل عليه التلاميذ من معلومات فى مواقف الحياة اليومية .. والمشاركة فى العمل وحل المشكلات فى البيئة وأن يكون التعليم عن طريق الحياة وللارتقاء بهذه الحياة وأن يكون التعليم بالعمل والتطبيق وعن طريق الخبرة العمليـــة والانسانية وأن يكون للقيم الاجتماعية والروحية مكانها فى تكوين العـــادات السلوكية وليست مجرد شعارات جوفاء وأن تهتم المدرســـة بالـــكشف عن الميول والقدرات الخاصة لتنميتها وبالتوجيه المهنى والتعليمى للتلاميذ ، وأن تكون المدرسة متفاعلة تفاعلا عضويا مع البيئة فتكون مركزا لخدمة البيئة يلجأ اليها الناس للاستشارة والتماس المعاونة فى بعض شئونهم كما تكون البيئة محور الدراسة فى المدرسة .

والجديد فى هذه المحاولة أيضا النية الصادقة فى تعميم جميـــع الجوانب الايجابية فى هذه التجربة على جميع المدارس الابتدائية والاعدادية بالقـــدر وبالسرعة التى يطيقها هذا التعميم الذى يجب أن يقوم على الاعداد الوافى له من حيث المعلم والامكانات المادية المختلفـــة ويجب أن يراعى فى التعـــليم الاساسى أنه تعليم يتنوع بتنوع البيئات المختلفة . فليست هناك قوالب جامدة يصب فيها جميع التلاميذ من أقصى البلاد الى أدناها . وواضح أن هذا المبدأ يلقى عبئا كبيرا على السلطات التعليمية المحلية التى يجب أن تكون قادرة على تكييف المناهج بحيث تستخدم المدرسة البيئة المحلية ومصـــادرها استخداما ذكيا لتحقيق أهداف المنهج التى قد تكون موحـــدة بصـــــفة عامة مع مراعاة الاختلافات التى بين البيئات المتنوعة .

ويعنى ذلك ايضا وجوب اعداد المعلم وتدريبه على المهـارات اللازمة لاستخدام البيئة فى تدريبه . فالمعلم المطلوب للتعليم الاساسى يجب أن يكون مهندسا اجتماعيا يراعى أن تنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه يرتبط بالبيئـة التى ينشأ التلاميذ فى أحضانها والمجتمع الذى يعد التلاميذ للتفـاعل النـاجح معه والحضارة النامية التى يرتقى الافراد بها ــ والمقصود بالبيئة هنا هو كـل ما يحيط بالفرد مما يتفاعل معه ويؤثر فى حياته وليس المقصود هو البيئة المباشرة فقط وان كانت البيئة المباشرة فى كثير من الاحيان شديدة الالتصاق بحياة الفرد الا أن الاحداث والاشياء البعيدة كثيرا ما تكون فى مراحل معينة للنضج وللنمو ذات أثر بعيد فى حياة الفرد مما يدخلها أيضا فى نطاق ما يطلق عليه بالبيئة . وواضح أن التعليم النظرى الذى لا يمت بصلة وثيقة الى بيئة التلميذ بالمعنى السابق يكون تعليما جافا ثقيلا على نفسه وتكون المعلومات المتصـلة به من النوع الخامد أى ضعيفة الاثر على شعور المتعلم وانفعالاته وسلوكه . وخير المعلومات هى التى ترتبط بأهـداف التعليم من حيث تكوين المواطن المفـكر المتدبر لما حوله القادر على التأثير فى بيئته والاسهام بنشاطه فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير .

وليس معنى ما سبق ان التلاميذ من ابناء الفلاحين فى البيئـة الزراعية يعدون لكى يكونوا فلاحين يزرعون الارض ، وان أبناء العمال فى البيئـات الصناعية يعدون للاشتغال بالمهن التى يعمل بها آباؤهم . فالتعليم الاساسى من أهم سماته أنه تعليم مفتوح القنوات يتيح الفرصة لكل تلميـذ لكى يلتحق بالمراحل التالية من التعليم او لكى يتدرب على المهارات التى تتطلبها النوعيات المختلفة من الحرف التى تتفق مـع قدرات المتعلم . ولـكن مراعاة البيئـة ومصادرها يعتبر مبدأ هاما من المبادىء التى يقدم عليها التعليم الاساسى ، فهذا المبدأ يربط التعليم بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم ويوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة وبين ما يقابله فى حياته بالبيئة الخارجية وبذلك يمكننا تحقيق هدفين تربويين أساسيين : أولهما أن التعليم يـكون أقوى وأثبت من التعلم القائم على اللفظية والسطحية وثانيهمـا أن التعلم يـكون على وعى بمشكلات البيئة وبمزاياها فيرتبط بها وهو راغب فى ايجـاد الحلول لهـذه المشكلات والارتقاء ببيئته ، بدلا من انفصاله عنها والهروب منها .

والتعليم الاساسى يتميز كذلك بالنظر الى المعرفة على أنها وحدة متكاملة فليست هناك علوم نظرية وعلوم تطبيقية أو عملية ، بل هناك علم واحـد له جوانبه النظرية وجوانبه التطبيقية . والتعليم الذى يهتم بأحد هذين الجانبين دون الآخر انما هو تعليم قاصر لا يساعد المتعلم على فهم ما يدور حـوله من ظواهر وأحداث وبالتالى يكون تأثيره فيهـا محدودا . فالتلميـذ الذى يحفظ النظريات العلمية دون أن يدرك الملابسات والظروف التى اكتشفت فيها هذه

النظريات ودون أن تكون دراسته لهذه النظريات قد نبعت من حاجة واضحة للتطبيق أو التفسير فى مواقف معينة ، ان هذا التلميذ غالبا ما ينسى هذه المعلومات النظرية التى قل أن يكون لها تأثير واضح على تفكيره وسلوكه . كما أن التعليم الذى يتجه مباشرة الى تدريب المتعلم على بعض التطبيقات العملية فى مجال الزراعة او الصناعة أو أى مجال آخر من مجالات العمل ويركز اهتمامه على التطبيق واتقان الممارسة دون الاهتمام بالاسس العلمية والنظرية التى بنى عليها هذا التطبيق ، ان مثل هذا التعليم يكون محدود الاثر أيضا فى حياة المتعلم فلا يمكنه من أن يتعدى افقه ما درب عليه بحيث اذا استجد عنصر جديد فى الموقف فانه يعجز عن التفكر أو التصرف لافتقاره للاسس النظرية التى تهديه فى المواقف المختلفة المتجددة .

فاذا هدفنا مثلا نحو تنمية قيم الديمقراطية لدى التلاميذ فلا يكفى أن يكون ذلك عن طريق تلقينهم مبادىء الديمقراطية ومزاياها فحسب . وانما يراعى فى التعليم الاساسى أن يمارس التلاميذ الحياة الديمقراطية ويطبقونها مع معلميهم وناظر مدرستهم تطبيقا مباشرا فى جميع أوجه النشاط التعليمى فى الفصل وفى النشاط المدرسى وفى الادارة المدرسية وفى حياتهم وعلاقاتهم . فيحترم المعلم شخصية كل تلميذ من تلاميذه ويراعى الفروق الفردية بينهم ويراعى اختلاف ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم ويعطى الفرصة الكافية لكل منهم لكى يعبر عن نفسه وعن رايه ويعودهم على احترام آراء الغير ومناقشتها مناقشة موضوعية والوصول الى ما يحقق صالح المجموع مع مراعاة اهتمامات وصالح الاقلية ان كانت مصالحها مشروعة كما يشارك التلاميذ المعلم فى التخطيط للعمل فى الفصل بل ويشاركون الادارة المدرسية فى كل ما يتصل بهم عن قرب من انشطة ومسائل تمسهم وتؤثر فى حياتهم .

وقد يرى البعض انه يمكن المزج بين الجانبين الجانب النظرى والجانب التطبيقى فيدرس الطالب الاسس النظرية وبعد ذلك يدرس الجانب التطبيقى وقد كانت هناك فى مصر محاولات سابقة من هذا النوع فى أوقات مختلفة زودت فيها مناهج التعليم العام التى كانت تميل الى الناحية النظرية الاكاديمية ببعض الدراسات العملية التطبيقية . غير أنه قد ثبت ايضا قلة جدوى هذا الاسلوب الذى يذكرنا بقصة السائح الاجنبى الذى وفد الى القاهرة وقيل له أن وجبة الفول المدمس الذى يضاف اليه الزيت من الوجبات الشهية التى يحبها الكثيرون ويقبلون عليها فأكل الفول وحده فلم يستسغ طعمه ثم شرب الزيت فاشمأزت نفسه فلما استنكر ما قيل له عن هذه الوجبة قيل له يجب ان يخلط الفول بالزيت وواضح أن الخلط عن طريق تمرغه على الارض بعد ذلك لن بجديه من حيث استساغة طعم هذه الوجبة . كذلك نجد ان الدراسة النظرية وحدها وان اعقبتها الدراسة العملية التطبيقية لن يترك ايهما فى نفس المتعلم الاثر

الذى ينتج عن وحدة الدراسة وتكافلها من الناحيتين النظرية والتطبيقية . فالموضوع الذى يعرض للدراسة يكون نابعا من مواقف أو مشكلات يلمسها المتعلم ثم يبحث عن الحقائق أو النظريات التى تلقى ضوءا على الموضوع وتفسر الكثير من جوانبه وتمكن المتعلم من تطبيق هذه الحقائق .

***

هذه أيها القارىء العزيز بعض المفاهيم والاسس التى نرى أن التعليم الاساسى يجب أن يأخذ بها كى يكون مدخلا جديدا لتطور التعليم ومناهجه . وان كانت الظروف الحالية تقتضى فى نظر المسئولين بوزارة التربية أن يطبق ذلك على التعليم حتى سن ١٥ سنة أى حتى نهاية المرحلة الاعدادية فاننا نأمل أن يستمر هذا التعليم حتى سن ١٦ أى حتى الصف العاشر فى السلم التعليمى وهو الصف الذى يمكن أن يبدأ بعده التشعيب للتعليم الثانوى الاكاديمى الذى يعد للجامعة أو التعليم الفنى الذى يعد للمهن والعملية الماهرة أو أن يبدأ بعده التدريب للانخراط فى العمل والانتاج مباشرة .

وواضح من العرض السابق أن تطبيق التعليم الاساسى يقتضى حرصا شديدا واستعدادا كافيا وبصفة خاصة من حيث اعداد المعلم المدرب مع مراجعة كاملة لمناهج اعداد المعلمين فى دور المعلمين وفى كليات التربية العامة وكليات التربية النوعية وكذلك من حيث توفير المعامل والورش والخامات وبهيئة البيئات المختلفة والمسئولين عن المصانع والمزارع والحكم المحلى لاتاحة الفرص للمدارس وتلاميذها لممارسة هذا اللون الجديد عليها من أساليب التعليم والتعلم . ولا يخفى ما يتطلبه كل ذلك من زيادات فى اعتمادات الميزانية .

اننا نرجو من الله أن يوفق المسئولين عن التنفيذ حتى نحقق دفعة جديدة لتقدم التعليم الذى هو أساس تقدم الوطن والمواطنين .

النشاط المدرسي في إطاره الجديد

للاستاذ محمود النبوى الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم

ان الادوار الوظيفية التى يقوم بها المربون ويقدمونها من اجل تطوير التعليم وتقدمه مختلفة فى صورها متعددة فى أساليبها ، ولكن مما لا شك فيه أن دور النشاط المدرسى فى هذه الادوار كان له دائما القدح المعلى فى حسابهم وتأييدهم والاهتمام البالغ فى تخطيطهم لما له من اهمية نوعية خاصة ، ذلك انه يعتمد فى عطائه وفى آثاره على الفكر والتطبيق معا ، والتئام الفكر والتطبيق هو الوسيلة المثلى التى نستطيع عن طريقها النفاذ الى صميم الحياة ، ومس الجوهر مسا مباشرا .

واذا كان الفكر مصدره العقل ، والروح مصدرها عاطفة الانسان ومشاعره ، والعمل مصدره قدرة الافراد ومهاراتهم ، فان الذى يمتنع على الروح لا يمتنع على العقل ، وكذلك الذى يمتنع على العقل لا يمتنع فى كثير من الاحيان على الروح .. واذا كان اعظم ما فى الانسان هو الفكر والنظر ، فان الفكر والنظر لا يزكوان بغير العمل والتنفيذ ، بل انه لا يوجد فكر صحيح الا اذا امتزج بتطبيق سليم ، وعلى هذا لا يجوز الفصل بين كل ما هو نظر وكل ما هو عمل ، بين الفكر والتنفيذ اللذين لا حياة لأحدهما بغير الآخر ، لأنهما يخلقان معا الاتزان والتكامل فى مجرى العمل ، وفى ايقاظ القدرة الذاتية وحفزها على الابداع والنمو والتفوق ، من خلال النشاط المدرسى .

فى عصور الازدهار كان العمل مقررا وقائما وطليقا فاختفى الظلام من حقل التعليم ، وتعاون الطلاب بروح رفاقى جماعى يساعد أحدهما الآخر ، ويستضيئون بتوجيهات أساتذتهم ومعلميهم فى خلق صيغ جديدة لبلوغ افضل النتائج بصورة مشتركة وبطاقات مبدعة ، وفى فترات التخلف وقلة الامكانات ، وزوال الايمان بجدوى العمل ونبله كان هذا العمل مقيدا أسيرا يمشى بطيئا ويتحرك على استحياء فانطلق الظلام فى دوائر التعليم ، وخيم الجمود على الجو المدرسى ، وحرم الطلاب من الوسائل العملية ، ومن النتائج المؤكدة التى

تجعل منهم اشخاصا ذوى ثقة بأنفسهم ، وفقدوا الالتزام بالجدية فى اداء الواجب والاقبال عليه واتقانه بكنه الهمة ، وفى تقرير خطوات الرؤى الجديدة والتعرف الحقيقى على اساليب تنفيذها وتطبيقها .

وفى رأيى أن هذا قد خلق جوا من التناقض بين التدريس عن طريق النشاط المصاحب من جهة ، وعن طريق المعلومات وحدها من جهة اخرى ، مما أدى الى ضرورة العجز عن بلوغ القصد والانحراف عن الجادة ، وخلق احساسا بأن تحصيل العلوم والمعارف ليس بذى اهمية تذكر ، وان للنشاطات الوظيفية والتجارب العملية مقوماتها الكبرى وغاياتها المحددة . وانها مفتاح الموقف بالنسبة للافراد من أجل سرعة الوصول الى الهدف وتحقيقه على وجهه الصحيح .

ولهذا يجب أن نعرف تماما أن عبء التنفيذ وممارسة النشاط التطبيقى المصاحب للمواد النظرية المقررة فى البرامج الدراسية وما تشتمل عليه من فروع المعرفة الانسانية هو المسئولية التعليمية الاولى التى تقع على جميع العاملين بالمدرسة ، وان الروح الذى يجرى به التنفيذ هو فيصل النجاح والفشل . وقد تعلمنا كثيرا أن أسلوب التعليم الذى يتبعه بعض المعلمين عن طريق رفع الشعارات الفكرية شىء يختلف تماما عن وضع هذه الشعارات موضع التنفيذ العملى السليم الذى يدفع صاحبه الى اجتياز كل الطرق الصعبة والدروب الشاقة ، يفسر هذا ما تعلمناه ايضا من أن حفظ القانون وحده ومعرفة القاعدة فى حد ذاتها لا يغنى بحال من الاحوال عن ضرورة قابلية القوانين للاثبات ودعم القواعد عن طريق صلاحيتها للتطبيق .

ولما كان النشاط المدرسى من اهم الاتجاهات الرامية الى خدمة المتعلمين وخدمة الحقل التعليمى خدمة كبيرة عن طريق خلق شخصية المتعلم والتعرف على قدراته واستعداداته والارتفاع بمستوى أدائه ومهاراته ، فان على كل مرب يحمل راية العلم والثقافة والتربية ويطوف بها بين جمهور طلابه ان يؤدى دوره نحوهم باضافة مهارات جديدة الى ما يمتلكه ابناء هذا الجيل من مهارات ، وأن نتعهدهم تعهداً واعيا حتى تتضح قدراتهم الخاصة وللاخذ بأيديهم نحو الكمال المرجى والنمو المنشود ، وحتى لا يكون مستقبلهم غائما سلبيا مقتصرا على المعرفة المجردة وحدها .

من اجل هذا دعوت زملائى الموجهين الأوائل منذ المبتدأ الى اعادة النظر فى تنظيم اساليب الدراسة بحيث نوفر لابنائنا الطلاب من خلال تدريس كل مادة علمية التدرب على عنصر الممارسة العملية ، وتهيئة الوقت المناسب لمزاولة جوانب النشاط الفنى الذى له اهمية حيوية فى حياة النشء الصاعد،

وضرورة الالتزام بالممارسة الجادة التى تكسبهم الاحساس بالجمـــال والقيم الفنية والتعامل المباشر مع الخامة والسيطرة عليها ، والتعاون مع الغـــير والتزود المستمر بالدراسات واكتساب الخبرات العملية الكثيرة التى تعاونهم ليس فى المدرسة فحسب ، بل فى الحياة العملية ايضا .

هذه الاستراتيجية الحضارية التربوية العملية لها هدف أسمى فى خلق المواطن النافع الذى يستجيب لتطـــويرات العصر ومقوماته ، والذى يؤمن بضرورة العمل اليدوى وجدواه ، والقدرة عليه ، وامداده بحصاد موفـــور من الخبرات النوعية والتجارب العملية لكى يكون ناجحا فى حياته منســـجما وبيئته بحكم هذه الخبرات المكتسبة ، وبحكم قوة الخيال والالهام ، وبكل قيمة فاضلة ترقى بكيانه وتخصب ذاته ، وبكل ما يتـــاح له من العنـــاصر المساعدة فى الابداع والاصـــالة ورحابة التجربة مما يعينه أيضا على دقـــة الاختيار وقوة الملاحظة والتعبير الحى عن الاشكال والاغراض التى ترتبط بمضموناتها ارتباطا وثيقا وتعبر عنها بيسر تعبيرا فنيا ابتكاريا دقيقا ناميا .

فى ضوء ما تقدم يتضح أن الحياة التعليمية التى تخلو من النشـــاط المدرسى حياة ناقصة شوهاء تفتقر الى أهم عناصر تكوينها وتقدمها ، كما أن العلم التطبقى فى الدولة العصرية لم يعد مسألة مقررات دراســـية معرفية جامدة تقف مهمته عند استيعاب الطالب لها ، ولكنه أصبح عملا أساســـيا مرتبطا ارتباطا عضويا بحركة المجتمع ونشاطاته وتأدية الخدمات وحســـن استثمار وقت الفراغ، وبهذا تعلو الاسس العملية الفنية والاتجاهات التطبيقية الانتاجية ، وتغدو هى المسيطرة تفكيرا وعملا ومسارا .

طرق تعليم اللغات الأجنبية

الدكتور فتحى على يونس
كلية التربية ــ جامعة عين شمس

سنتناول فى هذا المقال اهم الاتجاهات التقليدية والحديثة فى طرق تعليم اللغات الاجنبية وبالترتيب التالى :

١ ــ طريقة القواعد والترجمة Grammer Translation Method

٢ ــ الطريقة المباشرة Direct Method

٣ ــ طريقة القــراءة Reading Method

٤ ــ الطريقة الاذنية ــ الشفوية aural - orol approach

وفى تناولنا لهذه الطريقة الاخيرة سوف نعرض لاحدث اتجاه فى تعليم اللغات الاجنبية وهو ما يسمى بالنظرية المعرفية أو الطريقة المعرفية Cogditive theory

وفيما يى بيان ذلك :

اولا : طريقة القواعد والترجمة :

هذه الطريقة لا يمكن الرجوع بها الى رأى فرد بعينه أو جماعة بعينها ، وانما تمتد جذورها فى التعليم الرسمى للغتين اللاتينية واليونانية اللتين انتشرتا فى أوربا لعدة قرون . وقــد كانت القراءة وترجمة النصــوص من أهم ما يهتم به فى هذه الطريقة . كذلك كانت تدريبات الكتابة المبنية على تقليد تلك النصوص من أهم التدريبات ، أما اللغا تالحديثة ذات الشهرة والسمعة فقد ظلت بعيدة عن مجال تعليم اللغات الاجنبية فى العصور الوسطى ، واخيرا دخلت الى دائرة الضوء بعد كثير من الجدل والنقاش مع مؤيدى تدريــس اللغات الكلاسيكية . وقد كان محتما أن تكيف طرق تعليم هذه اللغات الحديثة فى هذه المرحلة مع الطريقة التى تستخدم بالفعل فى تعليم لغة اجنبية لم يعد لها قيمة كبيرة فى عملية الاتصال الانسانى كاللاتينية مثلا .

وتهدف طريقة القواعد والترجمة الى تدريب الطالب على استخراج المعنى من النصوص الاجنبية وذلك عن طريق ترجمة هذه النصوص الى لغته

القومية . وفى المراحل المتقدمة من التعليم يتدرب الطالب على تذوق المعنى الادبى ، والقيمة الفنية لما يقرأ .. هذه الاهداف كانت تحصل فى الفصل بالشروح اللغوية الشاملة والطويلة وكذلك تحصل بمجموعة من التطبيقات على اللغة القومية والتى كان يتلوها غالبا نوع من الممارسة من جانب الطالب، وذلك لكتابة مجموعات من الجمل المتفرقة التى تكون بمثابة تطبيق للقواعد التى تعلمها والخاصة بتركيب الجمل فى اللغة الاجنبية . كذلك كان يقوم الطالب بعد مجموعة الشروح اللغوية والتطبيقات بترجمة بعض مختارات نثرية من لغته القومية الى اللغة الاجنبية .

واللغة الاجنبية التى تعلم لم تكن تستخدم فى حجرة الدراسة أى استخدام فيما عدا بعض الاسئلة النمطية التى كانت تتعلق بموضوع قطعة القراءة التى كانت تقدم للطلبة .. وكانت اجابات الطلبة بالطبع باللغة الاجنبية وهى — أى الاجابات — مأخوذة مباشرة من النص المقدم . وفى الغالب كانت تقدم الاسئلة مكتوبة ، كذلك كانت الاجابات يكتبها التلاميذ . وفى الحقيقة فان الطلبة الذين تعلموا بهذه الطريقة كانوا يضطربون حينما يخاطبون باللغة الاجنبية التى يتعلمونها أو حينما يطلب منهم نطق شىء باللغة الاجنبية التى يدرسها .

وهذه الطريقة كما يذكر اكثر من باحث فى اللغات الاجنبية لا تعطى اهمية تذكر للنطق الدقيق أو لما يسمى بالتنغيم Intonation أو لمهارات الاتصال ، وعلى العكس من ذلك كانت هناك عناية زائدة أو تركيز شديد على معرفة مبادىء القواعد واستثناءاتها . وعى هذا كان هناك ضعف بين فى التدريب على استخدام اللغة ليعبر الفرد عن نفسه مستخدما أفكاره هو . لقد كانت التقليدية فى التعبير عن النفس ظاهرة حتى فى الكتابة التى يفترض فيها أن يكون الفرد حرا فى التعبير عن افكاره الذاتية .

اما المحاولات التى كانت تبذل لتدريب الطالب على تطبيق القواعد والاستثناءات فى هذه الطريقة فكانت تتم فى الغالب على أشكال صناعية فى اللغة (أى الأمثلة النمطية) بل ان بعض هذه الاشكال نادرا ما يحدث أو يستخدم وبعضها قليل .

اللغة المتعلمة فى الغالب هى اللغة الادبية أو الكلاسيكية وتقدم المفردات منفصلة .. وفى بعض الأحيان تقدم المفردات المهمة والغامضة .. ودور الطالب فى حجرة الدراسة دور سلبى . وعلى الطالب ان يحفظ ويعيد تركيب ما قد حفظه لكى يرضى معلمه فقط ؟ وقد ثبت فى علم النفس الحديث ان عملية التذكر ترتبط ارتباطا ايجابيا مع مدى فهم الفرد للمادة التى تعلمها . ومن أوضح العيوب فى طريقة القواعد والترجمة :

١ ــ عدم الاهتمام الكافى بالنطق الجيد والدقيق للغة التى يتعلمها ، ومعنى هذا اهمال جانب من أهم الجوانب فى تعلم أية لغة .

٢ ــ اهمال مهارات الاتصال ولا شك فى أن هذه المهارات المتمثلة فى عمليتى الاستماع والحديث تعتبر ذات اهمية خاصة فى تعلم اية لغة أجنبية بل ان الاستماع والحديث الآن ينالان من الاهتمام قدرا يفوق ما تناله القراءة والكتابة منذ الحرب العالمية الثانية .

٣ ــ البعد عن الوظيفية فى استخدام اللغة ، واستخدام لغة صناعية ، وانماط لغوية تقليدية نادرا ما يستخدمها الفرد فى حياته ونعنى بالوظيفية فى تعليم اللغة ارتباط اللغة بمواقف الحياة اليومية وبالانماط والانشطة الشائعة فى المجتمع الذى يستخدم اللغة . لم يعد تعليم اللغة منعزلا عن تيار الحياة الدافق بل انه جزء لا يتجزأ من هذا التيار، وعلى أية حال فان هذه الطريقة لم تعد تجد من يناصرها فى جميع أنحاء العالم الا القليل .

ثانيا ــ الطريقة المباشرة :

تبلورت الانتقادات التى وجهت الى طريقة القواعد والترجمة فى أواخر القرن ١٩ ، وظهرت الحاجة الى استخدام طرق أكثر ايجابية فى تعليم اللغات الاجنبية ، فقد كان لهذا الاتجاه تأثير ملحوظ على تدريس اللغات الاجنبية .. هذا الاتجاه الذى ظهر فهو أن الطلبة يتعلمون اللغة الاجنبية اكثر بالاستماع الى قدر كبير منها، كما أنهم يتعلمون حديثها بالحديث. وهذه هى الطريقة التى يتعلم بها الطفل لغته القومية . اى أن الطفل يبدأ تعلمه للغته القومية بالاستماع الى والديه والى من حوله ثم بعد ذلك ــ وحين تنضج أعضاء النطق لديه ينطق لغته مقلدا من حوله .. هذه الطريقة ينقلها الطلبة من اللغات الاجنبية بدون صعوبة تذكر .. ولذلك سميت هذه الطريقة بالطريقة المباشرة لأن التعلم فيها يتم بالربط المباشر بين الكلمات الاجنبية والعبارات والاشياء والاحداث التى تدل عليها بدون استخدام اللغة القومية من جانب المدرس أو من جانب الطلبة .

والحديث فى هذه الطريقة يسبق القراءة ، وحتى فى القراءة يشجع الطلبة على أن يبرزوا الصلة المباشرة بين الكلمة المكتوبة وفهمهم لها بدون المرور بمرحلة متوسطة مثل الترجمة الى اللغة القومية ، والهدف النهائى من ذلك هو تنمية القدرة على التفكير فى اللغة الاجنبية سواء اخذت شكل محادثة او قراءة أو كتابة .

هذا التأكيد الجديد على اللغة الاجنبية كوسيلة للتعليم فى حجرة الدراسة كان معناه ان النطق الصحيح أصبح أمرا مهما ولأن الدراسة الصوتية قد تطورت بشكل ملحوظ فى أثناء النصف الثانى من القرن ١٩ فقد كان المدرسون قادرين على استخدام نتائج هذه الدراسة فى ميكانيكيات انتاج الصوت وفى العادة يبدأ مدرسو الطريقة المباشرة فى تدريس اللغة لفترة تمهيدية يتعلم الطلبة فى خلالها النظام الصوتى الجديد . وهذه الفترة التمهيدية تأخذ عدة اشهر ، والشيء الوحيد الذى يراه التلاميذ من الاصوات التى يتعلمون تمييزها ونطقها هو الاشارات الصوتية فقط . وفى هذه الطريقة كان التلاميذ قادرين على تنمية النطق الصحيح بدون تأثر بأوجه التشابه فى الكتابة بين اللغة الاجنبية واللغة القومية .

ان الطريقة المباشرة فى تعليم اللغات الاجنبية تتناقض تماما مع طريقة القواعد والترجمة اذ يبدأ المقرر فى الطريقة المباشرة بتعلم التراكيب الاجنبية المرتبطة بالاشياء والاحداث فى الحياة العامة وفى حجرة الدراسة ، وحينما تتم السيطرة على هذه التراكيب العامة وتستخدم استخداما صحيحا يتحرك التعلم الى مواقف اخرى وهكذا .. وفى الغالب يدور الدرس حول صور مركبة من الحياة فى البلد الذى تستخدم فيه اللغة ، وحينما يتعذر تصوير معنى الكلمات بالتمثيل الحسى فان المدرس يلجأ الى ما يسمى بالمحاكاة أو التمثيل أو الرسوم .. الخ لكنه لا يستخدم ابدا الترجمة الى اللغة القومية . ومنذ البداية يعتاد الطلبة على الاستماع الى جمل تامة ذات معنى وهى فى العادة تكون جزءا من نص بسيط يتكون عادة من أسئلة وأجوبة على شكل حوار أما القواعد فانها لا تعلم صراحة أو بطريقة قياسية . بل انها تعلم الى حد كبير بالممارسة ، ويشجع الطلبة على استنتاج التعميمات من التراكيب المقدمة اليهم وذلك باستخدام الطريقة الاستقرائية ، وعلى هذا تظل دراسة القواعد على مستوى وظيفى ومحصورة فى هذه القواعد التى تستخدم باستمرار فى الحديث أو فى مواقف الحياة اليومية .

وحينما يقدم التلاميذ الى القراءة فانهم يقرءون عن الاشياء التى ناقشوها شفويا . والمدرس يعد الطلبة لقراءة النصوص بتقديم تمثيل شفوى للكلمات الجديدة والمواقف ، وتقرأ النصوص جهرا من قبل المدرس والطلبة ، ويشجع الطلبة بالبحث عن المعنى المباشر للمفردات غير المألوفة فى النص ، وذلك باستخدام السياق ، وبدلا من اللجوء الى قوائم المفردات المقدمة باللغتين القومية والاجنبية .

واذا لم يستطع التلميذ أن يصل الى المعنى بهذه الطريقة فان المعلم يشرحه له مستخدما اللغة الاجنبية وفى هذه الطريقة لا يسأل الطلبة ابدا

ترجمة النصوص الى لغتهم القومية . اما تعليم الكتابة فان الطلبة يتعلمون أولا الكتابة بالنقل ثم بعد ذلك بكتابة ملخصات لما قرءوه بالفعل أو ناقشوه . وهكذا نرى أن حجرة الدراسة صورة حية لحياة اللغة الاجنبية اذ ان كل الانشطة مرتبطة متصلة باستخدامها فى الحديث والكتابة . والعيب الرئيسى فى هذه الطريقة هو محاولة الاسراع بالتلاميذ الى التعبير عن أنفسهم باللغة الاجنبية واعتقاد أنه يمكن اعادة خلق نفس الظروف التى تعلم فيها الفرد لغته القومية .

ثالثا ــ طريقة القراءة :

فى الثلاثينيات من هذا القرن وجد أن معظم الطلبة فى الولايات المتحدة الامريكية يتعلمون لغة اجنبية لمدة عامين فقط ، وأن الهدف الوحيد الذى استطاع هؤلاء التلاميذ أن يحصلوه فى هذه الفترة القصيرة هو القراءة ، وقد كان لهذا الامر أى الاتجاه الى تعليم القراءة فقط للغة الاجنبية فى هذه الفترة تأثيره الملحوظ على مدرس اللغات الاجنبية ، ولذلك كان شغلهم الشاغل هو البحث عن اجدى الطرق لتعليم القراءة حتى يتمكن الطالب فى هذه الفترة القصيرة (مدة عامين) السيطرة على مهارات القراءة المختلفة . ومن المعروف أن مهارات القراءة هى :

التعرف والفهم بجميع أنواعه والسرعة فى القراءة ، وأضاف البعض الى ذلك ما يسمى بالقراءة الجهرية oral reading أو Reading aloud وكان الطلبة يدربون على قراءة اللغة الاجنبية مع فهم مباشر للمعنى بدون اية محاولة مقصودة لترجمة ما قد قرءوه الى اللغة القومية ، وقد كان مفهوما لدى القائمين على هذه الطريقة أن السهولة فى تعلم القراءة ترتبط ارتباطا مطردا بتدريب الطلبة على النطق الصحيح وفهم لغة الحديث غير المعقدة ، واستخدام التراكيب اللغوية البسيطة استخداما شفويا .. وعلى هذا كان من الضرورى جدا للطالب أن يقرأ جهرا قبل القراءة الصامتة ليساعده ذلك على الفهم الجيد للنص فى أثناء القراءة الصامتة .

اما تعليم الكتابة فى هذه الطريقة فهو مقصور على التدريبات التى تساعد الطالب على تذكر المفردات والتراكيب الاساسية لفهم النص ، أما دراسة القواعد فقد كانت مرتبطة بصفة خاصة بحاجات القارىء وذلك مثل مساعدته على معرفة بعض الصيغ الخاصة بالافعال والازمنة والنفى والاستفهام ، وليس معنى هذا الغض من اهمية القواعد الأخرى الا أن الموقف الحالى فى التعلم لا يحتاج الى تقديم مثل هذه القواعد .

وحينما استخدمت طريقة القراءة كانت تبدأ بالجانب الشفوى للغة ، ففى الاسابيع الاولى يسمع الطالب كثيرا من العبارات البسيطة ويتحدث بها ، اذ أنه كان مؤكدا أن الصورة الشفوية والسمعية للغة سوف تساعد الطالب فيما بعد حين يتعلم القراءة ، هذا علاوة على انه فى أثناء القراءة توجد كثير من الانشطة الشفوية التى تتعلق بالنص المقروء ويبدو ذلك فى القراءة الجهرية وفى الاسئلة والاجابات .

ومقرر القراءة فى هذه القراءة مقسم الى قسمين اساسيين :

١ — القراءة النظامية أى التى تتم تحت أشراف المعلم فى حجـــرة الدراســـة .

٢ — القراءة الواسعة والمكثفة وهى التى تتم خارج حجرة الدراسة ولكنها فى نفس الوقت تخضع لاشراف المدرس .

والقراءة النظامية : من أهم اهدافها تنمية الثروة اللغوية والتدريب على قراءة الجمل التامة وفهمها ، كذلك كانت تستخدم مواد هذا النوع من القراءة فى شرح القواعد . ولم يكن الطلبة يشجعون بأى حال من الاحوال على الترجمة الى اللغة القومية بل كانوا يشجعون على استخراج معانى الكلمات غير المألوفة من الســـياق .

اما القراءة الواسعة والمكثفة : والتى كانت تتم خارج الفصل فقـــد كان الطالب فى هذا الجزء يقرأ بحرية تامة الموضوعات التى يشـــعر بميله اليها ، لكن الطالب لن يترك دون تقديم مساعدة فقد كانت هناك بعض الكتب الخاصة التى طبعت خصيصا لتواجه المستويات المختلفة فى القراءة . وقد كانت هذه الكتب مضبوطة من حيث عدد المفردات الجديدة فيها ، ومن حيث نوع التراكيب اللغوية الواردة ، ومن اشهر الكتب المضبوطة هذه المجموعة : —
Readeé's Digest

وبهذه الطريقة يكتسب الطالب مفردات جديدة ويتعرف عليها وبهـــذا أيضا يمكن للطالب أن يقرأ كثيرا فى اللغة الاجنبية ويتعرف على مواطن الاتفاق والاختلاف بين ثقافته ، وثقافة الآخرين الذين يتعلم لغتهم .

ولعل من أهم مزايا طريقة القراءة أنها تزيد من قدرة الطالب على القراءة باللغة الاجنبية ، لكن من ناحية أخرى كانت هذه الطريقة عبئا على الطلبـــة الذين لديهم صعوبات خاصة فى القراءة فى لغتهم القومية . . وعلى أية حـــال فان طريقة القراءة لا تؤدى الى تكوين هذا الطالب الذى يفهم اللغة الاجنبية ويتحدث بها . اذ قد ظهر بعد الحرب العالمية الثانية أن الاتصـــال الشفوى بين الشعوب ينبغى أن يكون من أهم أهداف تعليم اللغات الاجنبية .

رابعا : الطريقة الشفوية الاذنية : Aural - oral approach

برزت عدة أمور دعت الى الاخذ بهذه الطريقة فى تعليم اللغات الاجنبية ومن أهم هذه الامور ما يلى :

١ – فى السنوات القليلة الماضية زاد الاتصال بين الامم والشعوب زيادة كبيرة ومطردة نتيجة النمو فى حجم التجارة ووسائل الاتصال كالتلفزيون والراديو ، وكذلك ظهور مشروعات التعاون الثقافى والتبادل التربوى.

٢ – وهناك أيضا كثير من الجماعات الدولية التى تناقش كثيرا من الموضوعات وكثيرا من المشروعات ذات المستوى العالمى .

٣ – كذلك فان هناك حاجة دائمة ومطردة لتبادل الخبراء والعلماء والأساتذة الذين يعملون فى اقطار غير اقطارهم بهدف التنمية والاثراء الفكرى .

وكنتيجة لهذه التطورات والاسباب يقدر كثير من الناس فى العصر الحاضر قيمة أن تكون لديهم معرفة واسعة للغة أخرى غير لغتهم القومية ، هذا علاوة على بروز أهمية القدرة على التحدث بلغة أجنبية ، وعلى فهمها من المتحدثين بها ، زد على ذلك بروز عيوب الطرق القديمة فى تعليم اللغات الاجنبية والتى كانت تركز أساسا على القراءة والكتابة والترجمة دون العناية الكافية بمهارات الحديث والاستماع ، وهذه الاخيرة فى غاية الاهمية بالنسبة لعالم اليوم الذى يقف كل فرد فيه على عتبة الآخر . والتأكيد الجديد على مهارات الاتصال فى تعليم اللغات الاجنبية أدى الى ظهور وبلورة ما يسمى بالطريقة الشفوية والاذنية ، والتى تهدف الى تنمية مهارات الاستماع والحديث أولا وقبل كل شىء كأسس لبناء مهارات القراءة والكتابة ، ولان التسمية Aural - oral approach تثير نوعا من اللبس فى النطق بين الكلمتين Aural الاولى التى تعنى (أذنى) و Oral الثانية التى تعنى شفوى . . فقد اقترح (نيلسون بروكس) تغيير هذا الاسم الى : Aural - Lingual approach اى الطريقة الشفوية اللغوية .

أساس هذه الطريقة : – وأساس هذه الطريقة يوجد عند علماء اللغة الامريكان ، وعلماء الاجتماع ، وعلماء النفس السلوكيين ، ففى العشرينات والثلاثينات من هذا القرن كانت هناك دعوة مدوية للبحث الموضوعى والعلمى للسلوك الانسانى ، وقد كان لهذه الدعوة تأثيرها على البحث فى علم اللغة ، اذ اتجه فى دراسة اللغة الى ما يسمى بالطريقة الوصفية discriptive Method فى تناول اللغة ، كذلك حاول علماء اللغة النحويون أن يصيغوا الانماط الصوتية والتراكيب اللغوية لكل لغة من اللغات كما لاحظوها فى الواقع بدون محاولة

لتكييفها لتتناسب مع اطار موضوع مسبقا ، ومبنى على قواعـــد اليونانية أو اللاتينية أو غيرها من اللغات .

وهذه الطريقة الوصفية فى البحث اللغوى قادته الى النظر فيما يقوله الناس بالفعل فى لغاتهم القومية ، وهذا بالطبع يتناقض تماما مع ما كان يدعو اليه النحاة التقليديون من ضرورة البحث فيما ينبغى أن يقوله أصحاب اللغة .

وفى هذه الفترة ايضا أجريت عدة بحوث قام بهـــا علماء الانتروبولوجى حول أنماط وأنواع السلوك الانسانى فى الثقافات المختلفة ، وظهر لامثال هؤلاء العلماء أن اللغة نشاط اجتماعى تكتسب عاداته من خلال التفاعل فى الحيـــاة الاجتماعية ، وظهر ايضا أن اللغة أمر مكتسب يخضع لعوامل معروفة فى علم النفس التعليمى ، وقد أيد هذا الاتجاه فيما بعد علماء النفس السلوكيون الذين ذكروا أن العادات الاجتماعية ترتبط أساســـا بعاملين مهمين همـــا : المثير Stimulus والاستجابة والتعزيز Reinforcement ومعنى هـــذا ان الفرد يتعلم اللغة أساسا حينما يسمعها ، فالاصـــوات المنطوقة هى المثير ، ويرتبط بالمثير الاستجابة ، لكن الاستجابة لا تثبت أو تتأكد ما لم يتلوها تعزيز .

واللغة القومية على هذا سلوك متعلم يكتسبه الحضين In fant فى شكله المتكلم (الشفوى) اولا ، وقد انتقل هذا الى تثبيت نظرية أن الطلبـــة يتعلمون اللغات الاجنبية بسهولة أكثر حين تظهر هذه اللغة فى الشكل الشفوى اولا قبل الشكل المكتوب .

هذا علاوة على أن الطريقة الشفوية الاذنية قد أعطيت دفعـــة قوية فى اثناء الحرب العالمية الثانية حين اكتشف الامريكان انهم عاجزون الى حـــد ما عن الاتصال الفعال بحلفائهم في الحرب ، وانهم فى حاجة الى جنود وضـــباط وموظفين اكثر كفاءة فى استخدام اللغة الاجنبية من أجل الاتصال المباشر مع غيرهم ومن هنا برزت اهمية فهم المتحدث بلغته القومية ، واهمية استخدام اللغة الاجنبية بصورة تقرب من حيث النبر والتنغيم من نطق صاحب اللغـــة لها ولذلك أنشأ الجيش الامريكى بعض المدارس مستخدما هذه الطريقة وقد نجحت التجربة نجاحا كبيرا فى السيطرة على مهارات الاتصـــال فى اللغـــات الاجنبية .

وبعد الحرب اهتم مدرسو اللغات الاجنبية بهذا الاسلوب واستخدموه لتعليم اللغة الانجليزية للاجانب فى الولايات المتحدة ، وقد أعد المدرســـون ذوو الخبرة بالمواد التعليمية كتبا مؤلفة طبقا للاسلوب الجديد فى تعليم اللغات الاجنبية وكانت ١٩٥٨ هى السنة الاولى التى ظهرت فيها مواد مؤلفة لخدمة هذه الطريقة .

ولقد امتدت الآن الطريقة الشفوية الاذنيـــة الى كل مكان فى القـــارات الست وهناك من يستخدمونها بدون تحفظ وهناك من يستخدمونها بتحفظ ما، وعلى أية حـــال فانه مع التقـــدم الذى أحرزته تكنولوجيا التعليم استخدمت الاشرطة ومعامل اللغات والسينما وغير ذلك من الوسائل فى تقـديم المواد الدراسية . ولقد وجد بالفعل ان هذه الادوات مفيـــدة جدا فى عملية تنميـــة مهارات الاستماع والحديث .

أما عن المبادىء اللغوية التى طبقت وكانت وراء استخدام ظهور هذه الطريقة فهى : ــ

١ ــ اللغة حديث وليست كتابة .
٢ ــ اللغة مجموعة من العادات .
٣ ــ علم اللغة ولا تعلم عن اللغة .
٤ ــ اللغة هى ما يقوله المتـــكلمون بها ، لا ما يفكر فيـــه شخص ما انهم (أى المتكلمون) ينبغى أن يقولوه .
٥ ــ واللغات مختلفة ومتباينة .

وفيما يلى نلقى بعض الضوء على هذه المبادىء .

أولا : اللغة حديث وليست كتـــابة : نتعلم عادة اللغة القـــومية أولا فى شكلها المنطوق قبل أن يدخل الينا شكلها المكتوب المتمثل فى رموز الكتابة كذلك فان الحديث أو الاتصال الشفوى هو الشكل الاول الذى ظهرت فيه جميـــع لغات العالم . وعلى هذا فأنصار الطريقة الشفوية الاذنية يؤكدون على الفهم والحديث كجزئين مهمين فى اللغة قبل القراءة والكتابة .

وليس معنى هذا ان الطالب ينبغى أن يعرف اللغة بدقة كاملة قبـــل أن يتعلم القراءة ، بل يعنى ان اى جزء من اللغة يقدمه المعلم ينبغى أن يســـيطر عليه شفويا أولا ثم يقدم بعد ذلك فى الصـــورة المكتوبة ، وهـــذا الترتيب : الاستماع والحديث والقراءة والكتـــابة ينبغى أن يرتبط ارتبـــاطا وثيقا بالفهم وبالنطق الصحيح وبما يسمى التنغيم . وعلى هذا يرى أنصـــار هذا الاتجاه ان التقديم المبكر للشكل المكتوب للغة يمكن أن يكون تهـــديدا للنظام الصـــوتى وتهديدا كذلك للنبر اللغوى القريب من النبر القومى .

ومثل هذا المبدأ (اللغة حـــديث وليست كتابة) قاد بعض النـــاس الى الاعتقاد بأن الشكل المكتوب للغة مهمل فى هذه الطريقة ، لكن الحقيقة ان هذا الامر غير صحيح ذلك ان المطلوب فقط هنا هو أن يقدم الشكل الشفوى للغة على الشكل المكتوب .

ثانيا : اللغة مجموعة من العادات : اللغة مثلها مثل العادات الاجتماعية الاخرى التى يكتسبها الطفل فى مجتمعه ، لقد تأثر علماء هذه الطريقة بنظرية الاشتراط الاجرائية التى كان من أنصارها بافلوف وسكينر .. وطبقا لهذه النظرية يتم اكتساب العادات حينما تتبع الاستجابة بما يسمى بالمكافأة او التعزيز ، وعلى هذا فدوافع العمل او الفعل والفاعل له واتجاهاته نحو الفعل امور غير واردة على الاطلاق فى هذه الطريقة .

ثالثا : علم اللغة لا عن اللغة : وهذا المبدأ ثورة ضد طريقة القواعد والترجمة حيث يوجد فى هذه الطريقة تركيز متزايد على مناقشة مبادىء القواعد واستثناءات هذه المبادىء ومن المعروف كما ذكرنا سابقا ان التدريبات الشفوية فى طريقة القواعد والترجمة لا تنمى مهارات اللغة الشفوية .

ويعنى مبدأ (علم اللغة ولا تعلم عن اللغة) ان دراسة القواعد وسيلة لغاية وهى الاستخدام الفعال للغة من الناحيتين الشفوية والكتابية . والقواعد بهذا تبدو اكثر فائدة ، واكثر ايجابية .

رابعا : اللغة هى ما يتحدث بها ، ويعنى ذلك المبدأ أن التراكيب التى يتعلمها الطلبة بالطريقة السمعية الشفوية هى تلك التى يسمعونها حولهم فى الحياة اليومية فى الوطن الذى تستخدم فيه اللغة ، ويتغلب مثل هذا الاتجاه على التراكيب الصناعية التى تقدم فى كثير من الكتب المقررة والمستخدمة فى تعليم القواعد . اذ أن مثل هذه التراكيب الصناعية ثبت انها ذات فائدة قليلة من الناحية العملية وذات فائدة قليلة أيضا فى الحياة اليومية والاتصال بالناس الذين يستخدمون اللغة .

وفى الحقيقة تفضل فى الطريقة السمعية الشفوية المواد التى ترتبط الى حد كبير بمواقف الحياة اليومية ، ومثل هذه المواد يستخدم فيها الحوار أما المواقف التى يعطيها الحوار فهى شاملة الى حد كبير للمواقف العامة التى تستخدم فيها اللغة رسمية أو غير رسمية .. الخ ..

خامسا : اللغات مختلفة : رفض علماء اللغة النحويون الفكرة القائلة بالنظام النحوى العالمى الذى يمكن أن يكون اطارا لتنظيم الحقائق المتعلقة بجميع اللغات .. ان هؤلاء العلماء (علماء اللغة النحويين) قد حللوا كل لغة طبقا لعلاقاتها اللغوية الفريدة . ولان معظم الصعوبات بالنسبة لمتعلم اى لغة اجنبية تكمن فى هذه النقاط المختلفة بين لغة واكثر فان مواد الطريقة السمعية الشفوية سمحت بقدر الامكان لتبرز مشكلات اللغة الاجنبية التى تختلف فيها عن اللغة القومية ، ولذلك نجد ان مواد الطريقة الشفوية تعطى أهمية خاصة

لمواطن الاختلاف والتقارب بين اللغتين (لغة الطالب القومية واللغة الاجنبية التى يتعلمها) .

ومن هنا نستطيع القول : ان هناك خلافا أساسيا بين تقديم القواعد فى الطريقة الشفوية وتقديمها فى طريقة القواعد والترجمة فتقديمها فى الطريقة الشفوية يتبع التنظيم الذى نسـميه فى المنـاهج التنظيم السيكولوجى اى التنظيم الذى يعتمد على حاجات الطالب المباشرة بينما يتبع فى طريقة القواعد والترجمة ما يسمى بالتنظيم المنطقى اى التنظيم الذى يخضـع لقانون المادة نفسها أو مبادىء المادة المتعلمة .

طريقة الادراك الفكرى (1) والانتقادات الموجهـة الى الطريقـة السـمعية والشـفوية :

ان أحدث الاتجاهات فى تدريس اللغات الاجنبية يطلق عليـه ما يسمى بنظرية الادراك الفكرى وقد وجه أصحاب هذه النظرية جل همهم الى نقـد الطريقة الشفوية والى الافادة من علم النفس المعرفى أو الادراكى ، والافادة أيضا من اتجاه تشومسكى Chomosky فى النحو وسـوف نعرض ذكر ذلك فى القاموس التاريخى الامريكى . The American heritage dictionary

ان الادراك الفكرى أو التفكير ← هو العملية العقلية أو القـدرة العقلية التى تحصل بها المعرفة ، ولها عدة خصائص أساسية :

أولا : ــ التفكير عمليا .

ثانيـا : ــ هذه العملية عقلية .

ثالثـا : ــ هذه العملية هادفة .

رابعا : ــ هذه العملية (التفكير) داخلية .

خامسا : ــ هذه العملية يتحكم فيها المتعلم فى النهاية ، حتى ولو كانت هذه العملية واقعة تحت تأثير ضغوط خارجية ، وفى هـذه النظرية ينظر الى العقل على انه أداة نشطة فى عملية التفكير والتعلم، وهذا يعنى انه ليس هناك متعلمون سلبيون وبهـذا المعنى أيضا يحتاج التعلم الى اشتراك عقلى ايجابى من جانب المتعلم

وقد ذكر هؤلاء أصحاب نظرية الادراك الفكرى كثيرا من الانتقادات التى وجهت الى هذه الطريقة ، وذكروا أن الحماسة المتزايدة لاستخدام الطريقـة الشفوية خبت جذوتها فى النصف الثانى من الستينات ، واعتمدوا فى ذلك على:

١ ــ راى المدرسـين .

---

(1) طريقة الادراك الفكرى . Cognitive thoery

٢ ــ أصحاب نظرية القواعد الانتقالية التوليدية (١) .
٣ ــ علماء النفس المعرفيون .

اولا : رأى المدرســــين : ــ

ذكر بعض معلمى اللغات الاجنبية الانتقادات التالية ضــد اســتخدام الطريقة السمعية الشفوية :

١ ــ الاعتماد على الاذن فقط فى بداية تعليم اللغة يمكن أن يعوق بعض التلاميذ الذين هم أكثر اعتمادا على ابصارهم .

٢ ــ يجد المدرسون انه من المستحيل حذف اللغة الام من الفصل وهم يشعرون ان مثل هذا الاجراء لا مبرر له .

٣ ــ ان تجنب اى مناقشــة فى القواعد حتى تتعلم التراكيب جيدا .. اضاعة للوقت ومحبط للتلاميذ .

٤ ــ التكرار المستمر المطلوب فى التعلم يؤدى أحيانا الى الملل ويضــع جهدا عضليا ملحوظا على المدرس .

٥ ــ يحتاج الطلبة فى تعلمهم للغات الاجنبية أن يعرفوا ماذا يتعلمون ولمــاذا .

ثانيا : علم النفس المعرفى أو الادراكى :

ينظر علم النفس السلوكى الى التعلم على انه عملية اكتساب ســلوك جديد عن طريق الشرط أو المثير والمكافأة أو التدعيم أى ان العاملين الاساسيين هنا المثير والمكافأة .. وعلى هذا فكما يفهم من هذه النظرية العقل صــفحة بيضاء عليها يرسم الارتباط بين المثيرات والاستجابات ومثل هذا الاتجــاه فى عملية التعلم يؤكد النظرة الميكانيكية والخارجية أو يؤكد على العــوامل خارج المتعلم .. انها ميكانيكية يصبح فيها اختيار المثير وتعزيزه عملية آلية صرفة وعلى اية حال : فان علم النفس المعرفى (الادراكى) لا يفضل وجهة النظر السلوكية لان مصطلح التفكير عندهم يتضمن النشاط والعمليات العقلية .. وللعقل دور مهم فى تحصيل المعرفة الجديدة .. اى أن التعلم فى نظرهم يتأثر اساسا بما يدور داخل عقول الافراد وبما يدور خارجهم ، فالعقل ليس صفحة ملساء وانما هو اداة اساسية أو محدد اساسى فى اكتساب وتخزين المعرفة.

---

(١) النظرية والقواعد الانتقالية التوليدية .
Transformational genirative grammer

ومن أشهر علماء النفس المعروفين AUSUBEL (أوزوبل) فى كتابه : علم النفس التربوى ، اذ يؤكد هذا الرجل على الفرد فى عملية التعلم ، ويؤكد من هذا الفرد على العقل ، ويقول ان هناك نمطين من أنماط التعليم .. تعلم الصم أو الحفظ ، وتعلم الفهم .. فتعلم الحفظ أساسه التلقين والتكرار أما تعلم الفهم فأساسه نشاط الطالب وايجابيته وعلى هذا فان التعلم ينبغى أن يكون ذا معنى والمتعلم ينبغى أن يفهم ما يتعلمه .

ثالثا : أصحاب نظرية القواعد الانتقالية التوليدية :

فى كتاب تشومسكى « الترتيب النحوى » Syntactic Structure والذى طبع سنة ١٩٥٩ ذكر تشومسكى أن اللغة أكثر تعقيدا مما ذكر أصحاب الطريقة السمعية الشفوية وهو لهذا رفض النظرية السلوكية فى التعليم أى فى تعلم اللغة بصفة خاصة ودعم (أى تشومسكى) وجهة النظر العقلية أو الفكرية فى تعليم اللغة .

وفى نظرية تشومسكى ذكر أنه ينبغى أن تكون القواعد قادرة على توليد أو ايجاد جميع الجمل لكن فقط هذه الجملة المقبولة لدى ابناء اللغة ... وفى نفس الوقت ينبغى أن تكون القواعد محدودة ، حتى يمكن للدارس أن يسيطر على النظام الضرورى وبخاصة من الناحية التركيبية ..

ومن تفسير تشومسكى لتعلم اللغة ظهر ما يلى :

١ ـ استخدام اللغة مرتبط بالقواعد ، فمعرفة المتحدثين باللغة مبنى على مجموعة محدودة من القواعد ، وهم يستخدمونها (أى أصحاب اللغة) فى فهم وانتاج كثير من التراكيب غير المحدودة .

٢ ـ اللغة مختلفة حتى لدى ابنائها ، والمتحدثون باللغة يخلقون دائما قوالب منطوقة لم تسمع من قبل .

٣ ـ بناء على ما سبق هناك فرق بين ما نقوله بالفعل وبين معرفة قوله . لذلك فهناك مصطلحان مستخدمان : القدرة COMPETENCE والكفاءة : Proficiency
فالقدرة هى معرفة المبادىء والكفاءة هى استخدام هذه المبادىء .

٤ ـ تحليل الجمل ينبنى على أمر أساسى هو أن هناك ما يسمى بالتركيب السطحى هو ما نسمعه أو نقرؤه ، أما التركيب الداخلى فيتعلق بالمعنى

وجهة نظر اخيرة :

ذكر ديل لانج Dale Lange تعقيبا على هذه المناقشات الدائرة والحامية

ان كلا الجانبين قد اهتم بناحية وتغاضى أو أهمل ناحية اخـــرى . والرسم التالى يبين نوع الخطأ أو الاهمال الذى وقع فيه أصحاب الطريقة الشـــفوية الاذنية واصحاب الطريقة الفـــكرية . كما يبين هذا الرسم الحـــدث اللغوى وانتقال الرسالة من المتحدث أو الكاتب الى السامع أو القارىء :

النيـــــة ـــ القصـــد . . . . التفسير
اختيار الرمز الفهـــــم

النطـــــق . . . . الاستماع
الرســـــــــــالة

ذكر ديل لانج انه فى الحدث اللغوى يقابل النية لدى المتحدث التفســـير لدى المستمع . . ويقابل اختيار الرمز لدى المتحدث الفهم لدى المستمع ويقابل النطق لدى المتحدث .

فاذا نظرنا الى هذا الرسم وجدنا ان أصحاب نظرية الادراك الفـــكرى يركزون على الجانبين الاولين .

(النية واختيار الرمز ـــ وجانب التفسير والفهم)

وهم بذلك يهملون النطق والاستماع .

أما المدافعون عن الطريقة الشفوية الاذنية فهم يركزون على الجـــانب الاخير (النطق والاستماع) . وعلى ذلك فلكى ندرس الحدث اللغوى دراسة جيدة يجب أن نضع فى اعتبارنا تلك الجوانب الفكرية وهذه الجوانب العملية .

الاهدار التعليمى

دراسة تحليلية احصائية للرسوب والتسرب فى المرحلة الاعدادية

الدكتور : اميل فهمى شنودة
كلية التربية ــ جامعة المنصورة

مقــــدمة :

تعددت الدراسات المختلفة النظرية والميدانية والاحصائية ، عن ظاهرة الاهدار التعليمى ممثلا فى الرسوب والتسرب وبخاصـــة فى المرحلة الابتدائية وانصبت هذه الدراسات على كثير من المحافظات المختلفة لبلادنا ، والواقع أن الرسوب والتسرب . ليس مقصورا على هذه المرحلة ، بل يمتد الى المراحل التعليمية الاخرى ، الاعدادية ، والثانوية والجامعية أيضا ، صحيح أنه توجد بعض الدراسات لهذه المراحل ، ولكن لم تأخذ ذات الاهتمام الذى أخذه التعليم الابتدائى ، ولذلك فهذا البحث مساهمة متواضعة لدراسة الاهدار التعليمى فى المرحلة الاعدادية على مستوى الجمهورية فى الفترة من ٧١/٧٢ ــ ٧٥/٧٦ ، على أن يتلوها دراسات اخرى للتعليم الثانوى والجامعى بعد ذلك ...

وكمدخل لهذه الدراسة لابد أن تشـــير الى مفهوم التكلفة الاجتمـــاعية للمنتهين من المرحلة الاعدادية ، ويقصد بالتكلفة الاجتماعية « متوسط تكلفة الطالب الذى يكمل المرحلة التعليمية بنجاح ، اى متوسط تكلفة الوحـــدة من الناتج النهائى للمرحلة التعليمية » (١) فالنظام التعليمى ــ كصناعة ــ يتكون من ثلاث مراحل تعليمية ، تنفرد كل منها بانتاج نوع معين من الناتج النهائى . وتتمثل فترة الانتاج بكل مرحلة فى عدد سنوات الدراسة التى يقررها لهـــــا النظام التعليمى لتحويل المادة الخام الى ناتج نهائى . وتتحصل المادة الخام فى عدد الطلاب الذين يلتحقون بالفرقة الاولى من المرحلة ، ســـواء الاعدادية أم الثانوية ، بينما يتحصل الناتج النهائى فى عدد الذين أتموا المرحلة التعليمية فهم (اى عدد الطلاب الذين ينهون المرحلة التعليمية بنجاح) . وهنا يجب أن نميز بوضوح ، عند تحديد مفهوم تكلفة الوحدة Unit cost من الناتج النهائى للمرحلة التعليمية ، بين تكلفة الطالب وتكلفة الذى انتهى من المرحلة التعليمية فمفهوم تكلفة الطالب يقوم على افتراض مضمونه ، أن جميع الطـــلاب الذين

(١) U. E. S. C. O. , I. B. E. , Wastage in Wducation, A World Problem Paris, Geneva, 1971, P.P. 9 - 11 - 12.

يلتحقون بالمرحلة التعليمية ينهونها خلال المدة العادية المقررة للدراسة ، ولكن هذا الافتراض بعيد عن الصحة ، اذ يفضل الامر الاكثر احتمالا ، وهو رسوب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية ، وتسرب البعض الآخر [الرسوب هو تكرار الطالب لبعض سنوات الدراسة، بينما يعنى التسرب انقطاع الطالب عن اتمام المرحلة التعليمية] ولهذا يطلق على هـذه التكلفة تكلفة الطالب ، أو التكلفة النظرية للطالب بالمرحلة التعليمية للتأكيد على أنها لا تأخذ فى الاعتبار ظاهرة رسوب وتسرب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية .

أما تكلفة الذى أنهى المرحلة التعليمية فيقصد بها التكلفة التعليمية التى يتحملها المجتمع فى سبيل اتمام الطالب للمرحلة التعليميـة ، حيث تأخذ فى اعتبارها تأثير الرسوب والتسرب على زيادة متوسط المدة لاتمام المرحلة التعليمية، وبالتالى على زيادة تكلفة الوحدة من الناتج النهائى للمرحلة التعليمية فرسوب بعض الطلاب يعنى أن جزءا من المادة الخام يحتاج الى تكرار العملية الانتاجية لتحويله الى ناتج نهائى ، وهـذا مؤداه زيادة متوسط المدة اللازمة لانتاج وحدة من الناتج النهائى عن المدة المقررة ، وبعبارة أخرى يمكن القول ان رسوب بعض الطلاب يؤدى الى فقدان المجتمع لتكلفة السنة الدراسية الواجب تكرارها لتحويل هذا الجزء من المادة الخام الى ناتج نهائى .

أما تسرب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية ، فانه يعنى أن جزءا من المادة الخام يفقد تماما خلال المرحلة التعليمية ، ولا يتحول الى ناتج نهائى على الاطلاق ، وهذا مؤداه زيادة متوسط المدة اللازمة لانتاج وحدة من الناتج النهائى عن المدة المقررة أيضا وبعبارة أخرى يمكن القول ان رسوب بعض الطلاب يؤدى الى فقدان المجتمع لتكلفة السنة الدراسية الواجب تكرارها لتحويل هذا الجزء من المادة الخام الى ناتج نهائى .

أما تسرب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية ، فانه يعنى أن جزءا من المادة الخام يفقد تماما خلال المرحلة التعليمية ، ولا يتحول الى ناتج نهائى على الاطلاق ، وهذا مؤداه زيادة متوسط المدة اللازمة لانتاج وحدة من الناتج النهائى عن المدة المقررة أيضا ، اذ أن سنوات الدراسة التى يقضيها المتسربون فى المرحلة التعليمية قبل خروجهم منها لا تسفر عن ناتج نهائى ، أى أن تسرب بعض الطلاب خلال المرحلة التعليمية يؤدى الى فقدان المجتمع للتكلفة الكلية التى يتحملها طوال سنوات الدراسة التى قضاها المتسربون فى المرحلة التعليمية قبل خروجهم منها .

ومهما يكن من أمر فان تكلفة الذى انهى المرحلة الاعدادية هى التكلفة الفعلية للوحدة من الناتج النهائى للمرحلة التعليمية . فهى تأخذ فى اعتبارها

ظاهرة رسوب وتسرب بعض الطـلاب خـلال المرحلة التعليمية والتى تعرف بالاهدار التعليمى .

أولا : المقاييس الصحيحة لمعرفة حجم التسرب :

١ ـــ طريقة الفوج الحقيقى : The Apparent Cohort Method :

وهى أن ننظر فى فوج معين من الطـلاب (بأسمائهم وأشخاصهم) وأن يتابع تطور اعداد هذا الفوج غير السـنة التالية ثم السـنوات الاخرى من المرحلة . وعند ذلك يتضح لنا النقص الحقيقى الذى يطرأ ونستخرج التسرب (بعد حذف الرسوب) استخراجا صحيحا .

٢ ـــ طريقة الفوج الظاهرى : The Reonstructed Cohort Method :

وهى أن ننظر الى عدد الطلاب فى صف معين فى سنة معينة ، ثم نقرنه بعدد طلاب الصف الثانى فى السنة التالية ، والفارق بين العددين نرده الى التسرب . ومثل هذا الاسلوب يقدم تقديرا لحجم التسرب . وهـذه الطريقة شائعة الاستعمال ، ولكن نقطة الضعف الاساسية فيها أنها تفترض ان التلاميذ اما أن يرنعوا أو يتسربوا من التعليم .

ولاستعمال هذه الطريقة لابد أن يكون النقـل آليا ، حتى لا تتـداخل اعداد المتسربين مع اعداد المعيدين الذين لم يتركوا المدرسة ولا زالوا مقيدين بها ، وان تخلفوا عن زملائهم .

٣ ـــ الطريقة المنقحة : The Reionstructed Cohort Method :

وتقوم على الاحصاءات الدقيقة الخاصـة بالتلاميذ حسب الصـفوف وحسب حالة القيد من مستجد وراسب ومرفع ، ويمكن استخراج معـدلات الترفيع والرسوب والتسرب كما يلى :

١ ـــ معدل الترفيـع : The Promotion rate

$$\frac{ع}{م} = \frac{\text{عدد التلاميذ ويستمرون فى الدراسة فى العام التالى}}{\text{عـدد المسـجلين}}$$

٢ ـــ معدل الرسوب : The Repetition rate

$$\frac{ر}{م} = \frac{\text{عدد الراسبين}}{\text{عدد المسجلين}}$$

٣ — معدل التسرب : The Drop - out rate

$$\frac{س}{م} = \frac{\text{عدد المتسربين}}{\text{عدد المسجلين}}$$

وتعطينا هذه المعدلات مقاييس دقيقة للاهدار التعليمى للمرحلة الاعدادية ومن الملاحظ أننا قد طبقنا هذه الطريقة فى ضوء الاحصاءات التى وردت من مديريات التربية والتعليم المختلفة الى الادارة العامة للاحصاء بالوزارة بالقاهرة والجدول التالى يوضح نسبة المتسربين .

جـدول رقم (١)

جدول يبين نسبة المتسربين فى المرحلة الاعدادية على مستوى الجمهورية فى السنوات من ٧١/٧٢ — ١٩٧٥/٧٦ .

العام الدراسى	المتقدمون لامتحان الاعدادية العـامة	عدد الذين حضروا الامتحان	عدد المتسربين	نسبة المتسربين فى الامتحانات
٧١/٧٢	٣٣٥٤٨٠	٣٣٤٥٨٧	٨٩٣	٣ر٪
٧٢/٧٣	٣٩٦٠٧٩	٣٩٥١٦١	٩١٨	٣ر٪
٧٣/٧٤	٤٣٢٥٦٤	٤٣٢٤٧٨	١٠٨٦	٣ر٪ (١)
٧٤/٧٥	٤٦٢٨٢٤	٤٦١٥١٥	١٣٠٩	٣ر٪
٧٥/٧٦	٤٨٨٨٧٧	٤٨٧٥٤٣	١٣٣٤	٣ر٪ (٢)

ويشير هذا الجدول ان نسبة التسرب وصلت الى نهـاية المرحلة الاعدادية ٣ر٪ وأن النسبة ثابتة فى السنوات من ٧١/٧٢ — ٧٥/٧٦ .

ثانيا — النسبة الصحيحة للرسوب للمرحلة الاعدادية :

لا شك أن الرسوب هو أحد الجوانب الهامة للهدر التعليمى فى هذه المرحلة ، ويعتبر أحد المقاييس للدلالة على كفاءة نظام التعليم فهو يقلل القدرة على استيعاب اعداد جديدة من الطلاب فى الصفوف الاولى ويسبب تضخم وازدياد أعداد الطلاب فى الفصول . وينجم عنه خسائر شخصية على الطلاب من حيث الوقت والمال والجهد وثبوط الهمة .

(١) وزارة التربية والتعليم : نتائج الامتحانات واتجاهات المتخرجين فى السنوات من ٧١/٧٢ — ٧٣/٧٤ ، القاهرة ١٩٧٥ ص ص ٦ — ٨

(٢) وزارة التربية والتعليم : نتائج الامتحانات واتجاهات المتخرجين فى السنوات من ٧٤/٧٥ — ٧٥/٧٦ ص ٧

ومن الملاحظ أن معظم دول العالم تأثرت بهذه المشكلة فى أوقات مختلفة وأحجام مختلفة ، ويمكن القول بأن الرسوب من أبرز أسباب التسرب والانقطاع عن الدراسة ، ومن ثم انتشار الامية — والجدول التالى يبين نسبة الرسوب فى هذه المرحلة .

جدول رقم (٢)

جدول يبين نسبة الرسوب ف السنوات من ٧١/٧٢ — ٧٥/٧٦ فى المرحلة الاعدادية على مستوى الجمهورية .

العام الدراسى	المتقدمون لامتحان الشهادة الاعدادية	عدد الذين حضروا الامتحان	عدد الناجحين	نسبة الرسوب
٧١/٧٢	٣٣٥٤٨٠	٣٤٤٥٨٧	٢٠٣٤٩٣	٣٩٫٢٪
٧٢/٧٣	٣٩٦٠٧٩	٣٩٥١٦١	٢٤٧٣١٢	٣٧٫٤٪
٧٣/٧٤	٤٣٢٥٦٤	٤٣١٤٧٨	٢٧٤١١١٣	٣٦٫٥٪
٧٤/٧٥	٤٦٢٨٢٤	٤٦١٥١٥	٣٠٨٠١٣	٣٣٫٣٪
٧٥/٧٦	٤٨٨٨٧٧	٤٨٧٥٤٣	٣٣٣٢٣٩	٣١٫٦٪ (١)

ونلاحظ على هذا الجدول الانخفاض المستمر والمتتالى للرسوب سنة بعد اخرى ، نفس العام الدراسى ١٩٧١/٧٢ ، كانت نسبة الرسوب ٣٩٫٢٪ ، وصلت الى ٣١٫٦٪ عام ١٩٧٥/٧٦ . وهذه مؤشرات تدل على ارتفاع نسب النجاح ، وعلى انخفاض نسب الهدر نتيجة لانخفاض نسب الرسوب فى هذه المرحلة التعليمية.

على انه من الواضح أن عدد السنوات التى يقضيها كل من انهى المرحلة الاعدادية فى الدراسة لهو واحد من أهم الاقيسة لمدى فاعلية نظام التعليم للمرحلة التى نحن بصددها ، ويحدد عدد سنوات الدراسة على اساس انه مجموع السنوات التى يقضيها جميع التلاميذ ، بغض النظر عما كانوا لو انهوا المرحلة أم لا .. فاذا أمضى ١٠٠ تلميذ ثلاث سنوات فى المدرسة كان عدد سنوات الدراسة هو ٣٠٠ سنة ، واذا امضى ٥٠ طالبا اربع سنوات اخرى كان عدد سنوات الدراسة الكلى = ٣٠٠ + ٥٠ x ٤ = ٣٠٠ + ٢٠٠ = ٥٠٠ ، ونستطيع ايجاد عدد سنوات الدراسة للخريج الواحد بتقسيم عدد سنوات الدراسة لمجموع التلاميذ على عدد الخريجين .

(١) وزارة التربية والتعليم : نتائج الامتحانات واتجاهات المتخرجين . مرجع سابق ص ص ٦ — ٨

ويمكننا استخدام الطريقة التالية التى تعتبر أفضل نوعا عندما نريد أن تحصل على قياس اجمالى للفاقد أو الهدر فى التعليم ، فنحصل على عدد المستجدين فى الصف الاول فى سنة ما ، ونوجد عدد التلاميذ فى الصف الثانى فى السنة التالية ، وفى الصف الثالث فى السنة الثالثة . واذا أمكن افتراض أنه لا يوجد اى رسوب ، أى أن عدد التلاميذ الراسبين فى كل صف هو عدد ثابت تقريبا ، أمكن قياس مدى تسرب التلاميذ من المدرسة . ونستطيع على أساس هذه البيانات أن نقدر عدد سنوات الدراسة بالنسبة للخريج الواحد ، وذلك عن طريق معرفة عدد التلاميذ الذين كانوا فى الصف الاول ، وعددهم فى الصف الثانى وهكذا .. واذا جمعنا هذه الاعداد بالنسبة الىمرحلة كاملة، نستطيع أن نحصل على المجموع التقريبى لسنوات الدراسة ، وبتقسيم ذلك على مجموع الخريجين تحصل على عدد سنوات الدراسة بالنسبة لكل خريج ..

توصيات البحث :

لا أحد ينكر أن هناك أسبابا اجتماعية ، وثقافية ، وتربوية ، أدت الى الاهدار التعليمى ممثلا فى الرسوب والتسرب فى المرحلة الاعدادية ، بل أن هذه الاسباب ترتب عليها فى النهاية آثارا اقتصادية واجتماعية ما زلنا نعانى منها حتى الآن ، وهذا يتطلب ما يلى :

أولا : القيام بدراسات ميدانية للتسرب والرسوب للمرحلة الاعدادية تستهدف أخذ صورة حية وواقعية عن أسباب التسرب والعوامل المؤدية اليه ، من أسباب اجتماعية وثقافية وتربوية ، واقتراح الحلول المناسبة لذلك بالاشتراك مع الادارات المعنية وكليات التربية ، التى بلغ عددها الآن ثمانى عشرة ، منتشرة فى محافظات بلادنا المختلفة .

ثانيا : الافادة من الاتجاه الحديث الخاص بالتعليم المستمر مدى الحياة لما يوفره من فرص تعليمية للمتسربين من النظم التعليمية التقليدية .

ثالثا : الاهتمام بتزويد المدارس بالوسائل التعليمية الحديثة ، وتدريب المعلمين على استخدامها ، بما يضمن زيادة الكفاية التعليمية ، وتشويق التلاميذ للدراسة .

رابعا : اعادة النظر فى نظم الامتحانات ، ووسائل تقويم التلاميذ السائدة حيث أن هذه النظم بأوضاعها السائدة ، تؤدى الى ارتفاع معدلات الرسوب مما يؤدى الى زيادة فى اعداد المتسربين .

خامسا : الاهتمام بانتقاء العناصر الصالحة لمهنة التدريس فى مختلف المستويات ووضع الاساليب العلمية لضمان حسن الاختيار .

سادسا : العناية باعداد المعلم اعدادا علميا وثقافيا ومهنيا ، وأن يكون هذا الاعداد فى اطار جامعى وعلى أسس تربوية حديثة .

سابعا : وضع استراتيجية مخططة لتشييد مدارس هذه المرحلة وفق نظم تربوية وعمرانية معاصرة .

ثامنا : توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية لطلاب هـــــذه المرحلة مع تقيم الغذاء والكساء والادوات المدرسية وبخاصة لطلاب المناطق الصحراوية والريفية الفقيرة وذات الدخل البسيط .

القياس الاجتماعي السوسيومتري

اعداد الدكتور
طلعت حسن عبد الرحيم
كلية التربية ـــ المنصورة

تشير عبارة أساليب (القياس الاجتماعى) Sociometry الى الطرائق التى تستخدم فى الكشف عن تكون المجموعات ، بأن يعين أفراد المجموعة من يفضلونهم على غيرهم من بين زملائهم ، وكذلك طرق اختيار أفراد معينين أو تفضيلهم أو اهمالهم أو رفضهم ، وتكشف مثل هذه الحقائق عندما يطلب الى أفراد مجموعة مثلا ، أن يذكروا اسم شخص يفضلون الجلوس معه أو القيام برحلة برفقته أو مشاركته فى اللعب أ والعمل ، أو الدراسة وغيرها (٨ : ص ٣١٩) .

ويتألف اللفظ Sociometry من شقين أحدهما لاتينى والاخر يونانى وهما Socius ,Metrum ويعنى القياس الاجتماعى أو قياس العلاقات الاجتماعية (٦ : ص ٧٧) (*) .

ويبدو أن القياس الاجتماعى Sociometry كمصطلح موضوع على غرار مصطلحى « القياس الحيوى Biometrics » والقياس الاقتصادى " Econometrics " على الرغم من أن مضمون مصطلح القياس الاجتماعى يختلف عنهما تمام الاختلاف .

والاختيار السوسيومترى ليس اختبارا فى حد ذاته ، وانما هو وسيلة « فنية » لقياس موضوعات بعينها .

وتهدف الاساليب السوسيومترية الى الكشف عن شبكة العلاقات بين الاشخاص من تجاذب Attraction أو تنافر Repulsion أو تجاهل ، بل والمكانة الاجتماعية Social Status للافراد (١ : ص ١٠٤) .

وتستخدم السوسيومترية كوسيلة فنية (تكنيكية) تساعد فى دراسة تماسك بناء الجماعة من ناحية ، ومن ناحية أخرى تساعد فى فهم العمليات

(*) الرقم الاول يشير الى رقم المرجع فى قائمة المراجع والثانى رقم الصفحة فى المرجع .

التفاعلية (الديناميكية) داخل ذلك البناء والعلاقات الاجتماعية الفعلية بين أعضاء الجماعة . وعلى هذا فالسوسيومترى منهج يقيم مشاعر أعضاء الجماعة كل نحو الآخر ، فالفرد يوضح اختياراته حسب المكانة السوسيومترية أو المكانة الاجتماعية للآخرين أو مكانتهم فى الجماعة .

ان انماط الاختبارات من — والى الأفراد انما تشكل شبكة العلاقات الشخصية بين أعضاء الجماعة ويطلق على هذه الشبكة اسم « البناء السوسيومترى » أو « بناء الجماعة » (٧ : ص ٤٥٦) .

والسوسيومترى هى محاولات منهجية نظرية وعملية معا غايتها الكشف عن هذه العلاقات وقياس مداها والعمل على تنظيمها والاتجاه بها وجهة سوية تدعم البنيان الاجتماعى ، فليس موضوع السوسيومترى هو الانسان من حيث هو فرد ، وليس هو المجتمع من حيث هو اطار كلى مجرد ، ولكن موضوع هذا القياس هو الفرد الاجتماعى فى نسيج علاقاته بالآخرين .

هذا ويتخذ القياس الاجتماعى أبسط مظاهره اجراء الاختبارات ، وعلى أساس البيانات التى نحصل عليها عن طريق هذه الاختبارات يتم تصميم رسم بيانى (Diagram) يرمز لاعضاء الجماعة فيه بدوائر أو مثلثات صغيرة بينما يرمز للاختيارات بخطوط توصل بينهم . وترجع بعض صور بناء الجماعة السوسيومترى الى ما يطلق عليه بالسيوسيوجرام Sociogram والسيوسيوجرام ما هو الا (رسم بيانى اجتماعى) يبين المكانة الاجتماعية النسبية لكل فرد ، ويكشف عن شبكة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة ويبرز اشكال وعلاقات القبول والرفض بين أفراد الجماعة وكذا نجوم الجماعة (Star) والاشخاص الهامشيين والمعزولين ايضا (١٠ ص ٣ ، ٤) .

فالسوسيوجرام هو الصورة الفوتوغرافية لرسم بناء الجماعة . ولقد استخدمه مورينو مشيرا الى أعضاء الجماعة برموز وبخطوط وبأسهم تشير الى اتجاه الاختيار .

وبالرغم من الملامح الاساسية للسوسيوجرام ، فثمة تغيرات وتعديلات يدخلها الباحثون عليه . وقد كانت احدى هذه التعديلات عن طريق (نورثواى Northway) اذ عمل رسما بيانيا Diagram يحوى دوائر أربع رئيسية يحتل النجم مركز الدائرة بينما يحتل المعزولون خارج الدائرة . ويقع الاعضاء الآخرون بين هذين الحدين فى حدود عدد الاختيارات التى يحصلون عليها (١٠ : ص ٦٨ ، ٦٩) .

هذا وتقاس مكانة الاختيار السوسيومترى بقسمة عدد الاختيارات التى يحصل عليها الفرد على عدد أعضاء الجماعة ــ ١ ، ويرمز اليها بالمعادلة الآتيــة :

مكانة الاختيار السوسيومترى = عدد الاختيارات الحاصل عليها الفرد / عدد أفراد الجماعة ــ ١

(١٠ : ص ٧٩) .

وعلى هذا فالاختيار السوسيومترى يبين الجماعة المرجعية الشخصية Personal - reference group أو الجمــاعة السيكولوجية Psyche group (١١ : ص ١١٠) .

ويرجع الفضل فى ابتداع هذه الطريقة (السوسيومترى) الى العــالم جاكوب مورينو Moreno وهيلين جيننجز H. Jennings مؤلفة كتاب « القيادة والعزلة Leadership & Isolation » الذى صــدر عام ١٩٤٣ . ويقدم هذا الكتاب صورة واضحة للادوات المستخدمة والاجراءات المتبعة فى القياس الاجتماعى .

هــذا وقد كان لكتاب مورينو الشــهير « لمن ســيكتب البقــاء » who shall survive اثر كبير فى الاهتمــام بهذا الاتجاه فى مجــال علم النفس الاجتماعى ، حيث أوضح مورينو Moreno فى كتابه افكارا فحواها أن الافراد فى المجتمع خاضعون لمجموعة من الافكار والتصورات والمبادىء والاوهام التى تحدد اطارات التصرفات ومظاهر السلوك . ويزداد خضوع الافراد لهذه النماذج يوما بعد يوم لدرجة أن الفرد أصبح عبدا لها وأسيرا لمقتضايتها ، ومن ثم تضعف تلقائيته وجذوة الهــامه وقدرته على الابداع والابتكار الذى هو أصل الثقافة ومصدر مشاعلها . وهذا يهدد المدنية الحديثة بالفناء .

فينبغى اذن أن نطلق هذه التلقائية من القيود التى تأسرها ، ونتيح الفرص للابداع والابتكار والانطلاق من أسر الضغوط الاجتماعية القائمة لأن ذلك هو الحياة أو الموت بالنسبة للانسان الحديث . وهذا ما دعاه أن يتساءل « لمن سيكتب البقاء » ، وهو السؤال الذى جعله عنــوانا لكتابه المشــهور (٦ : ص ٨٠ ، ٨١) .

مفاهيم ومصطلحات مرتبطة بالاختيار السوسيومترى :

هناك الفاظ ومصطلحات مقترنة بالاختيار السوسيومترى ، وضــعها مورينو ومن هذه المصطلحات ما يلى :

١ ــ النجــوم : Star

استخدم يعقوب مورينو مصطلح « النجم » لبيان من يحصل على أكبر قدر من الاختيارات فى الاختيار السوسيومترى ، فهو يدلل على القـــــادة Key - Persons سواء كانوا رسميين أم غير رسميين فى البناء السوسيومترى (١٣ : ص ٢٤٠) .

٢ ــ المعزول : Isolatee

هو ذلك الشـــخص الذى لا يحصـــل على اختيـــارات فى الاختيـــار السوسيومترى بالرغم من كونه عضوا فيزيقيا فى الجماعة الا أنه من الناحية النفسية والاجتماعية معزول عن أعضائها (٥ : ص ٤٨١) .

٣ ــ المهمــل : Neglectee

يستخدم هذا اللفظ ليشير الى من يحصل على اختيارات قليلة نسبيا فى الاختبار السوسيومترى ، وبالرغم من حصوله على بعض الاختيارات فانه يتجه الى أن يكون مهما عن طريق أغلبية اعضاء الجماعة (١٠ : ص ٥) .

٤ ــ المنبــوذ : Rejectee

هو الشخص الذى يحصـــل على اختيـــارات عكسية فى الاختبـــار السوسيومترى ، ولا يحصل على اختيارات ايجابية من الجماعة ، أو اختيارات تدل على نبذه . وهكذا فهو يلفت انتباه أعضاء الجماعة ، بيد أن الانتباه ذا طبيعة نابذة او سلبية .

٥ ــ الزمرة السوسيومترية : Sociometric Cligue

ويشير الى الموقف الذى فيه يختار عدد من الافراد كلا منهم الآخـــر فى المقياس نفسه السوسيومترى ، بينما يعطون اختيارات قليلة نسبيا لمن يخرج عن دائرة جماعتهم المغلقة . وهكذا تشكل الزمرة السوسيومترية جماعة فرعية داخل الجماعة الاكبر .

٦ ــ الاختيار المتبــادل : Mutual choice

يشير هذا المفهوم الى فردين يختـــار كل منهما الآخر فى المقيـــاس السوسيومترى ويطلق عليه أحيانا ، الاختيار الزوجى أو الثنائى وهو يبين الرغبة المتبادلة فى العلاقة بينهما .

وهناك الكثير من المصطلحات التى اســـتخدمها الســوســيومتريون كالانشقاق السوسيومترى Sociometric cleavage ومثلث الاختيار ومثلث النبذ ومربع النبذ ومربع الاختيار ودائرة الاختيار وما الى ذلك (٨ : ص٥٤٧) .

استخدامات (تطبيقات) الاساليب السوسيومترية :

بادىء ذى بدء يجب أن نوضح أن وظيفـــة الاختيارات السوســـيومترية لا تقتصر على القياس فقط ولكن يمكن الاستفادة من نتائجها فى علاج الحالات الباثولوجية (المرضية) التى يعكسها شكل السوسيوجرام (الرسم البيانى الاجتماعى) ، فهو يبين الصداقة المتبادلة والزمر الصغيرة والانشقاق والتنافر بين الاختيار السوسيومترى الصراعات بين الأشخاص حيث يدعونا الى تحسين العلاقات بينهما (٩ : ص ١٧٠) .

وكذلك تبين السوسيومترية مدى تماسك الجماعة وتضامنها ، وتكشف عما بها من تكتلات أو تصدعات والشخصيات السائدة بها والنجوم Stars والمعزولين والمنبوذين ، وهى بهذا تســاعد المشرفين فى اختيـــار وتكوين جماعات متجانسة متآلفة متلائمة متعاونة ، ولقد استفاد المجال التربوى الكثير من الدراسات السوسيومترية وذلك فى مجال تشخيص وعلاج حالات الانطواء والتأخر الدراسى وتنظيم وقيادة الجماعات التربوية وغـــيرها من المجالات التربوية (٣ : ص ١٩١ ، ١٩٢) . كما انها وسيلة تعين العامل فى المجال الصناعى على التعبير عن حاجاته واهتماماته وعلى العمل على اصلاح نفسه ان كان غير مرغوب فيه (١١ : ص ٧) .

هذا وتستخدم الاساليب السوسيومترية فى ميدان الاســكان Housing لدراسة العلاقات بين الافراد ، وبين العـــائلات القيمـــة فى المشروعات الاسكانية ، وفى الكشف عن أنماط الاتصال فى المجتمعات وفى اختيار قادة المجتمعات المحلية وقد اسهمت الاساليب السوسيومترية فى مجال العـــلاج النفسى والخدمة النفسية والخدمة الاجتماعية ، وذلك لاهمية العـــلاقات الاجتماعية بين الاشخاص فى مجال التوافق ، وفى عملية العلاج .

هذا وقد استطاع علماء القياس الاجتماعى فى ضوء ما أسفرت عنـــه الدراسات المختلفة المعنية بالصراع Conflict داخل الجماعات ، التوصل الى بعض الوسائل الفنية (التكنيكية) الكفيلة بالتقليل من هذه التوترات ، وخاصة تلك التى تعـــرف باسم (الســـيكودراما Psychodrama) ، والسوسيودراما Sociodrama ، كما يمكن استخدام هذه الوسائل فى أغراض أخرى كتدريب الافراد على قيادة الجماعة (٤ : ص ٤٨٢ ، ٤٨٣ ، ٤٨٧) (٢ : ص ١٣٨ ، ١٣٩) .

مما سبق يتضح أن السوسيومترية نظرية ، وطريقة للتحليل وموضوع للبحث ، بقدر ما هى أداة لجمع البيانات .

المراجــع

١ ـ **أحمد الخشــاب** : الارشاد الاجتماعى ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، غير مبين سنة النشر .

٢ ـ **سعد عبد الرحمن** : اسس القياس النفسى والاجتماعى ، مكتبــة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، ١٩٦٧ .

٣ ـ **طلعت حسن عبد الرحيم** : دراسة تحليلية لشخصية التلاميذ المتخلفين دراسيا فى المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة المنصورة ، ١٩٧٥ .

٤ ـ **عبد الكريم اليافى** : تمهيد فى علم الاجتماع ، مطبعة الجامعة السورية، دمشــق ، ١٩٥٧ .

٥ ـ **فان دالين** : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، مراجعة سيد عثمان ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٩ .

٦ ـ **مصطفى الخشاب** : علم الاجتماع ومدارسه ، الكتاب الثانى ، المدخل الى علم الاجتماع ، مطبعة لجنة البيان العربى ، ١٩٦٢ .

٧ ـ **نجيب اسكندر ، لويس كامل مليكة ، رشدى فام منصــور** : الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعى ، مؤسسة المطبوعات الحديثة، القاهرة ، ١٩٦١ .

8 — Blair, G.M. et al., " iducational Psychology ", Mac Millan Company, New yorK, 1970 .

9 — Broom, Leonard. & SelznicK, Philip., " Sociology ", Harpet & Row, Publishers, New yorK; 1963 .

10 — Gronlund, N.E., " Sociometry in the classroom, New yorK Harper & Brothers, 1959 .

11 — Moreno, J.L., et al. (Editors), " The Sociometry Reader ", Glencoe, illinois, Free Press, 1960 .

12 — Mouly, G.J. & Walton, L.E., " Testitems in Education ", Mc Graw - Hill book Comjany, 1962 .

13 — Secord, Paul. F. & Backman, narl. W., " Social Psychology ", Mc Graw - Hill book Company, N.Y., 1964 .

العلاقة بين الاتجاه ومستوى الطالبات في السباحة

الدكتورة عديلة أحمد طلب
كلية التربية الرياضية للبنات
جامعة حلــوان

أولا ــ مقـــدمة :

تعتبر التربية الرياضية بصفة عامة ورياضة السباحة بصفة خاصة احدى العناصر الاساسية لتحقيق التنمية ، ولا تعد قيمة تعليم رياضة السباحة بكمية المهارات المتضمنة فى البرنامج ولكن تقاس قيمة التعليم بمدى ما حققه البرنامج للطالبات من خلال تعرضهن لهذه الخبرات داخل كليات التربية الرياضية وعندما يتبين للمعلم أن اتجاه الفرد نحو السباحة يؤثر فى تعلم المعلومات والمعارف الخاصة بهــذه الرياضة وان الاتجـــاه نحو التــدريب والممارسة يؤثر فى قدرة المتعلم على اكتساب المهارات الحركية بطريقـــة أفضل ، وأن الاتجاه نحو الدراسة على اختلاف صورها يؤثر فى قدرة الفرد على التعلم ، فعلى المدرس عندئذ أن يقدر الاهمية الاساسية للاتجاهات فى التربية .

ومن ذلك نجد أن التعرف على الاتجاهات عملية هامة للبدء فى تعلم المهارات الحركية لرياضة السباحة والاستمرار فيها حتى يمكن التقدم والرقى بهذه المهارات وهذا لأن رياضة السباحة من الرياضات التى تمارس فى ظروف خاصة بها مما قد يجعل بعض الافراد ليس لديهم الرغبة فى تعلم هـــذه المهــارات .

وهذا ما دفع الباحثة للقيام باجراء هذا البحث لدراسة العلاقة بين الاتجاهات ومستوى تحصيل الطالبات داخل كلية التربية الرياضية لمهارات رياضة السباحة .

ثانيا ــ مشكلة البحث :

يتناول البحث الدراسة الوصفية الارتباطية العلاقة بين الاتجـــــاه ومستوى الطالبات فى السباحة وذلك كمحاولة للتعرف على الاتجـــاهات الايجابية والسلبية نحو المهارات الحركية لرياضة السباحة وعلاقتها بمستوى تحصيل الطالبات داخل كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة .

ويمكن تلخيص مشكلة هذا البحث فى التساؤلات الآتية :

ما العلاقة بين اتجاهات الطالبات نحو السباحة ومستوى تحصيلهن الحركى فى هذه الرياضة . ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسى عدة أسئلة فرعية هى :

١ — هل هناك علاقة بين الاتجاهات المرتفعة لدى الطالبات نحو السباحة ومستوى تحصيلهن الحركى فى هذه الرياضة ؟

٢ — هل هناك علاقة بين الاتجاهات المنخفضة لدى الطالبات نحو السباحة ومستوى تحصيلهن فى حركى فى هذه الرياضة ؟

٣ — هل هناك فروق دالة احصائيا بين ذوى الاتجاهات المرتفعة نحو السباحة وذوى الاتجاهات المنخفضة فى مستوى التحصيل الحركى فى هذه الرياضة ؟

ثالثا — أهداف البحث :

١ — التعرف على اتجاهات الطالبات الايجابية نحو رياضةالسباحة.
٢ — التعرف على اتجاهات الطالبات السلبية نحو رياضة السباحة .
٣ — مقارنة الاتجاهات الايجابية بمستوى تحصيل الطالبات .
٤ — مقارنة الاتجاهات السلبية بمستوى تحصيل الطالبات .

رابعا — فروض البحث :

تحددت فروض البحث على النحو التالى :

١ — هناك علاقة بين اتجاهات الطالبات المرتفعة نحو رياضة السباحة ومستوى تحصيلهن الحركى فى هذه الرياضة .

٢ — هناك علاقة بين اتجاهات الطالبات المنخفضة نحو رياضة السباحة ومستوى تحصيلهن الخركى فى هذه الرياضة .

٣ — هناك فرق دال احصائيا بين الاتجاهات العالية والاتجاهات المنخفضة لدى الطالبات .

خامسا — اجراء البحث :

١ — **أداة البحث** : مقياس اتجاهات الطالبات نحو السباحة .

وصف المقياس : اعد هذا المقياس بمعرفة الباحثة ويتصف هذا المقياس بأنه يعتبر أداة مناسبة لقياس اتجاهات الطالبات نحو ممارسة رياضة السباحة ويتكون هذا المقياس من ثمانية وعشرين عبارة تعبر عن اتجاه الطالبة نحو رياضة السباحة عن طريق ترجمة درجات الاختبار بعد تصحيحه ، كما يمكن تطبيق هذا المقياس بصورة فردية أو بصورة جماعية وتغطى هذه الاسئلة الهدف من تطبيق هذا المقياس كما انه ليس هناك وقت

محدد للاجابة عليه ولكنه فى المتوسط يمكن أن يستغرق ٢٥ دقيقة بعـــد اعطاء تعليمات التطبيق لاعضاء العينة المشتركين فى البحث .

ولقد استخدمت الباحثة (التجزئة النصفية) لتعيين معامل الثبـات لهذا المقياس وقد بلغ معامل ارتباط (بيرسون) بين الجزء الاول والجـــزء الثانى ٦٤٣ر وبهذا يكون معامل الثبات للاختبار يساوى ٧٨ر وهـــو دال احصائيا عند مستوى ١٠ر ويعنى ذلك أن الاختبار ثابت لان الفرق بين درجات (الجزء الاول والذى تمثل عباراته الارقام الفردية) (والجزء الثانى والذى تمثل عباراته الارقام الزوجية) فرقا حقيقيا ولا يرجع لخطأ فى العينة .

وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة عدة مناهج منها معامل الصدق الظاهرى كما استخدمت أيضا أسلوب التعرف على آراء المحكمين حيث قامت بعرض الصورة المبدئية للمقياس على (خمسة عشر محكما) ممن يعملون فى مجـــال علم النفس وايضـــا فى المجال الرياضى وبعـــض التخصصات الاخرى التى لها علاقة بالمجال التربوى والنفسى والرياضى ، هذا وقد تم تعـــديل فقرات المقياس اكثـــر من مدة فى ضوء ملاحظـــاتهم ومقترحاتهم .

وفضلا عن كل ما سبق ومن أجل التأكد من صدق المقياس فقداستخدمت الباحثة طريقة (الاتساق الداخلى) وفى هذه الحالة يعين معامل الارتبـاط بين نتيجة كل فقرة فى الاختبار على حدة مع نتيجة الاختبـــار باكمله .

وانتهت الباحثة من هذا الى أن المقياس صادق طبقا للصدق الظـــاهرى للمحكمين وطبقا للاتساق الداخلى ويلاحظ أنه تم استخدام الاسلوبين حتى يمكن اثبات صلاحية هذا المقياس للاستخدام فى هذا البحث .

٢ ــ عينة البحث :

وصف العينة : هذه العينة من طالبات الصف الثالث بكلية التربيـــة الرياضية للبنات بالقاهرة وهؤلاء الطالبات من المقيدات فى الصـــف الدراسى ١٩٧٨/٧٧ وهن يمثلن الريف والحضر كما أنهن تعرضن لنفس الخبـــرات سواء عند التحاقهن بالكلية فى الاختبارات الرياضية والطبية وايضا من اللاتى تم توزيعهن على الكلية عن طريق مكتب التنسيق وليس عن طـــريق أسلوب التوزيع الجغرافى وقد بلغ حجم هذه العينة (٢٥٠ طالبة) ويتراوح العمر الزمنى لهن بين ٢٣ ــ ٣٠ سنة بمتوسط حسابى ٥٢٣ر٢٢ وانحراف معيارى ٠٠٤ر١ .

كما تم استبعاد الفئات التالية :

(أ) الطالبات الوافدات من الدول العربية وذلك لتباين مستوياتهن الاقتصادية والاجتماعية .

(ب) الطالبات اللاتى لم يستجبن لجميع العبارات .

(جـ) الطالبات اللاتى تعددت مرات غيابهن عن دروس السباحة .

(د) الطالبات الباقيات للاعادة .

(هـ) الطالبات اللاتى يمارسن السباحة والمسجلات بالاتحاد المصرى للسباحة و بالفرق الرياضية .

سادسا ــ تحليل نتائج البحث وتفسيرها :

استخدمت الباحثة الاساليب الاحصائية المناسبة وتم حساب الربيع الاعلى والربيع الادنى اللذين يوضحان الاتجاه العالى والاتجاه المنخفض لدى ممارسة رياضة السباحة أولا : دراسة العلاقة بين الاتجاهات العالية لدى الطالبات ومستوى التحصيل الحركى فى السباحة .

جـــدول رقم (١)

معامل الارتباط بين الربيع الاعلى للاتجاهات

ودرجات التحصيل الحركى لرياضة السباحة

م	البيـــــان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الارتباط بين الربيع الادنى للاتجاهات ودرجات التحصيل الحركى فى السباحة	٣٠٥ر	٠٥ر

قيمة (ر) دالة احصائيا وهذا يعنى أن الارتباط حقيقى ولا يرجـــع للصدفة او الخطأ فى العينة ، كما أن الاتجاهات النفسية هنا لها تأثير على سلوك الافراد وهذه تعتبر من أهم نتائج عملية التنشئة والتطبع الاجتماعى كما أن الاتجاهات تعتبر من اهم معالم التنظيم النفسى للفرد فى ذلك الوقت الذى يعتمد فيه تفاعل البشر من خلال قيامهم بالانشطة النفســـية المختلفة على ما يسمى بالدافعية والتى تفيد فى تنظيم التتابع السلوكى الذى يوجه الفرد الى هدف معين وهذا يتفق مع ما جاء بالفرض الاول حيث أن معامل الارتباط بين الاتجاهات العالية ودرجات التحصيل الحركى لرياضة السباحة دالة احصائية وهذا يحقق الفرض الاول .

ثانيا : دراسة العلاقة بين الاتجاهات المنخفضة لدى الطالبات ومستوى التحصيل الحركى فى السباحة .

جـــدول رقم (٢)
معامل الارتباط بين الربيع الادنى للاتجاهات
ودرجات التحصيل الحركى لرياضة السباحة

م	البيـــــان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الارتباط بين الربيع الاعلى للاتجاهات ودرجات التحصد الحركى ق السباحة	٩٥٠ر	٠١ر

قيمة (ر) دالة احصائية وهذا يعنى ان الارتباط حقيقى ولا يرجـــع للصدفة أو لخطأ فى العينة ويمكن تفسير ذلك كالتالى :

فلقد تبين مما سبق أن هناك ارتباطا بين الاتجاهات العالية ومستوى التحصيل فى السباحة للطالبات حيث أن الاتجاه العالى يعتبر من اســـاليب الطالبات على ممارسة رياضة السباحة وتحقيق درجات عالية أى أنهـــم متفوقون فى السباحة بينما نجدأن اتجاه الطالبات المنخفض يرتبـــط أيضـــا بمستوى الدرجات المنخفضة فى التحصيل الحركى للسباحة وهـــذا يحقق الفرض الثانى .

ثالثا : دراسة الفروق بينالاتجاهات العالية والمنخفضة ولذلكاستخدمت الباحثة اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق .

م	البيـــان	الربيع الاعلى		الربيع الادنى		الفرق بين المتوسطين	ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع			
	الاتجاهات	١٣٢,٩٨٤	٤,١٣٢	٨٣,٦١١	٢,٦٦١	٤٩,٣٢٣	٧٥,٥٣٢	٠٠١ر

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاتجاهات العالية والاتجاهات المنخفضة لرياضة السباحة وهذا الفرق حقيقى وليس راجع للصـــدفة . ويرجع ذلك الى أن مستوى التحصيل فى رياضة السباحة مرتبط بالاتجـــاه سواء العالى أو المنخفض وينطبق الربيع الاعلى والادنى ومدى انحرافه درجات أفراد العينة عن المتوسط الحسابى للربيع الاعلى والادنى واستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق نجد أن هذا الفرق دال احصائيا عند مستوى ٠٠١ر ـــ أى أن هناك فرقا حقيقيا بين الطالبات ذات الاتجاه العالى والاتجاه المنخفض هذا يحقق الفرض الثالث .

رابعا : دراسة الفروق بين درجات التحصيل الحركى لدى الطالبات ذوات الاتجاهات العالية والمنخفضة ولذلك استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمعرفة دلالة هذه الفروق .

جـــدول رقم (٤)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ومستوى دلالتها بين درجات التحصيل الحركى المرتفع والمنخفض

م	البيان	المرتفع		المنخفض		الفرق بين المتوسطين	ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع			
	التحصيل الحركى للسباحة	٤٨٫٣٣٩	٢٫٦٢٥	٢٨٫٥٨١	٢٫٥١٧	١٩٫٧٥٨	٤٢٫٣٩٩	٠٫٠١

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات التحصيل الحركى العالية والمنخفضة لرياضة السباحة لدى الطالبات وهذا الفرق حقيقى وليس راجع للصدفة .

ويمكن تفسير ذلك بالآتى :

تبين مما سبق أن الاتجاهات العالية ترتبط ارتباطا قويا بمســـتوى التحصيل الحركى وهذا من خلال الارتباط بين الربيع الاعلى ودرجات التحصيل كما نجد أن الارتباط بين الربيع الادنى ودرجات التحصيل أيضا مرتبطـــــة وهذا الارتباط قوى ويتفق مع الاتجاه نحو هذه الرياضة من حيث الارتفاع أو الانخفاض .

وهذا يحقق الفرض الرابع .

سابعا : تطبيقات عملية تربوية :

اوضحت الباحثة من خلال هذه الدراسة :

١ ــ كلما زاد اتجاه الطالبات نحو تعلم رياضة السباحة كلما زاد مستواهن من حيث التحصيل .

٢ ــ كلما انخفض اتجاه الطالبات نحو تعلم رياضة السباحة كلما انخفض مستواهن من حيث التحصيل .

٣ — ضرورة الاهتمام باجراء مثل هذه الدراسة على عينات أكبر من الطالبات حتى يمكن تقنين المقياس بصورة يمكن معها استخدامه على نطاق أوسع .

٤ — ضرورة الاهتمام بتدعيم الاتجاهات الايجابية لدى الطالبات حتى يكون ذلك واقع لهن من أجل الاقبال على تعلم مهارات رياضة السباحة .

٥ — ضرورة العمل على زيادة اهتمام المدرسين والمدربين بمعرفة الاتجاهات لدى الطلاب والطالبات لتوجيههم الوجهة السليمة للاستفادة من التعليم .

هذا وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الهامة فى مجال الاتجاهات التربوية بصفة عامة ومجال رياضة السباحة بصفة خاصة ، اذ تعتبر واحدة من الدراسات التى تزيد من رصيدنا فى الابحاث التربوية والنفسية فى مجال رياضة السباحة وخاصة بالنسبة للطالبات اللاتى يدرسن رياضة السباحة داخل مناهج الدراسة فى كليات ومعاهد التربية الرياضية الى جانب الفتيات اللاتى يمارسن رياضة السباحة على مستوى البطولة .

مدى ملاءمة مناهج الهندسة
فى المرحلة الابتدائية
مع النمو السيكولوجى للمفاهيم الهندسية

(دراسة تحليلية فى ضوء نتائج أبحاث بياجية)

الدكتورة : معصومة كاظم
كلية البنات ــ جامعة عين شمس

موضوع هذا البحث هو الحاجة الى تغيير المسار الذى تسير فيه مناهج الهندسة فى المراحل الاولى من التعليم العام . وفى هذا الصدد نعرض فى بحثنا هذا دراسة للمشكلات الآتية : ــ

١ ــ انواع الهندسات التى تحتل مناهجنا الحالية فى المرحلة الابتدائية والاسس التى بنى عليها اختيار تلك الهندسات .

٢ ــ نتائج أبحاث بياجيه عن نحو مفهوم الفراغ عند الطفل .

٣ ــ التوبولوجى وبعض المفاهيم الهندسية المتضمنة فيه .

٤ ــ بعض العلاقات التوبولوجية ومدى نموها عند الاطفال .

٥ ــ المراحل العمرية التى يستوعب فيها الطفل بعض المفاهيم الهندسية .

٦ ــ الحاجة الى تطوير مناهج الهندسة فى المرحلة الابتدائية فى مدارسنا .

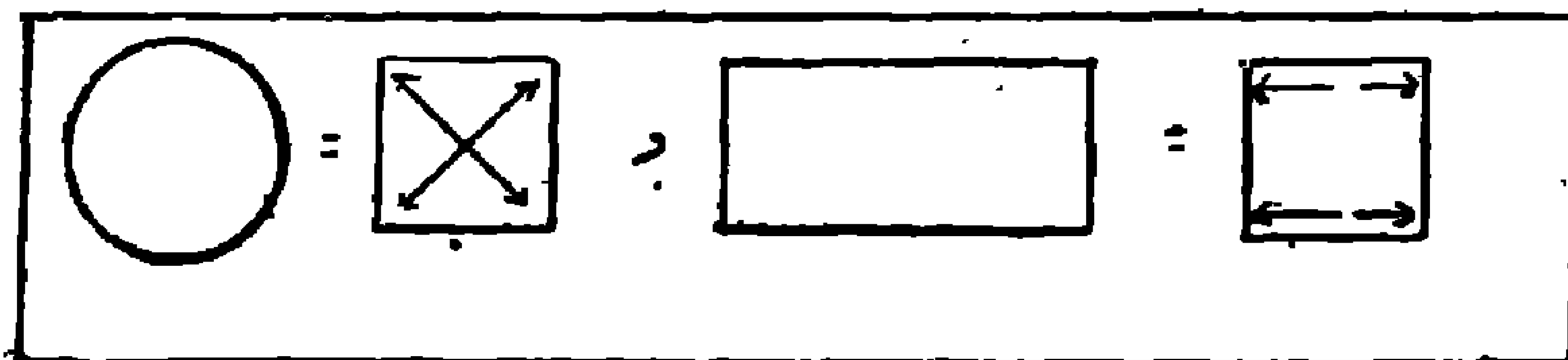
وسنبتدىء فى هذا البحث بتعريف علم الهندسة . فالهندسة فرع من فروع الرياضيات يختص بالموقع فى الفراغ. وتوجد انواع كثيرة من الهندسات ولكن الهندسات التى لها علاقة قريبة بخبرات الاطفال هى التوبولوجى والهندسة الاقليدية والهندسة الاسقاطية والتوبولوجى فرع من فروع الرياضيات يختص بالجسم كشىء فى حد ذاته وبالعلاقات الموجودة بين عناصر او أجزاء هذا الجسم . أما الهندسة الاقليدية فتختص بالعلاقات بين الاجسام او الاشكال المختلفة فى الفراغ . اما الهندسة الاسقاطية فتختص بالمنظر الخاص بالشكل أو الجسم كما تراه العين أى المظهر الخاص بالجسم منمواقع

مختلفة أو وجهات النظر المختلفة كما تشتمل الهندسة الاسقاطية على كيفية رؤية شكل ما اذا أسقط على آخر .

وقد جرت العادة عند تدريس الهندسة لاطفالنا أن نبتدىء بهندسة اقليدس ، أقدم الهندسات اكتشافا ، فيدرس طفل المدرسة الابتدائية الهندسة عن طريق بعض الانشطة مثل توصيل نقط والتعرف على بعض الاشكال ودراستها وتسمية بعض الاشكال الناتجة مثل المثلثات والمربعات والمستطيلات وكذلك رسم بعض الاشكال الهندسية وهذا ما يطلق عليه بالهندسة العملية أما فى المرحلة الثانوية فيدرس التلاميذ الاشكال دراسة مستفيضة وأمثال هذه الاشكال ، أجزاء المستقيمات والمثلثات والمربعات والاشكال الرباعية بوجه عام . والدوائر . وهذا الترتيب هو نفسه التطور التاريخى للهندسة . وهذا النوع هو نفس النوع الذى كان يدرس فى عصر الاغريق منذ ألفى عام .

والهندسة الاقليدية تختص بالعلاقات بين الاشكال الهندسية الجاسئة المختلفة فى الفراغ من حيث الطول أو الارتفاع أو المسافة أو الحجم أو التوازى أو التعامد أو التطابق أو التشابه والاشكال فى هندسة اقليدس توصف بأنها جاسئة غير مرنه فمثلا أضلاع المثلث لا تنثنى ولا تمد . واذا أردنا مقارنة هذا المثلث بمثلث آخر فلابد من تحريكه لعمل المقارنة . ولكن حجمه وشكله يبقى كما هو .

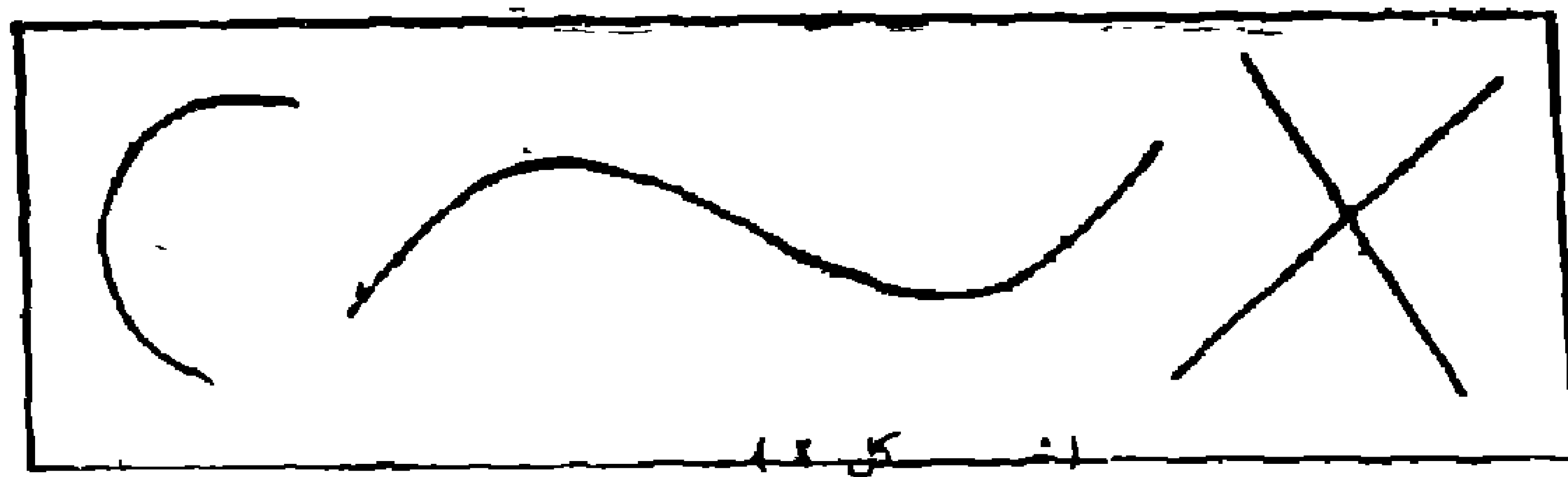
وهذا الاتجاه فى تدريس الهندسة مبنى على افتراض أن أول مفهوم للفراغ عند الطفل هو الفراغ الاقليدى . ولكن جين بياجية قام بعده أبحاث سيكونوجية ، كان من نتائجها مخالفة هذا الفرض واكتشاف أن أول مفهوم للفراغ عند الطفل يكون الفراغ التوبولوجى وتعتبر التوبولوجى فرعا من فروع الرياضيات الجديدة نسبيا التى ظهرت فى القرن التاسع عشر . وفى التوبولوجى لا تعتبر الاشكال ثابتة بل قابلة للتحول فى الشكل فيمكن أن تمتد squeszed وأن تضغط stretched وبذلك تتغير وتتحول الى اشكال أخرى مختلفة . لذلك يطلق على التوبولوجى اسم « هندسة المطاط » فمثلا الاشكال المغلقة مثل المربعات والدوائر والمثلثات تعتبر متكافئة توبولوجيا لانه يمكن تحويلها من شكل لاخر بالمد أو الضغط فمثلا يمكن مد المربع الى مستطيل أو الى دائرة (شكل ١)



(شكل ١)

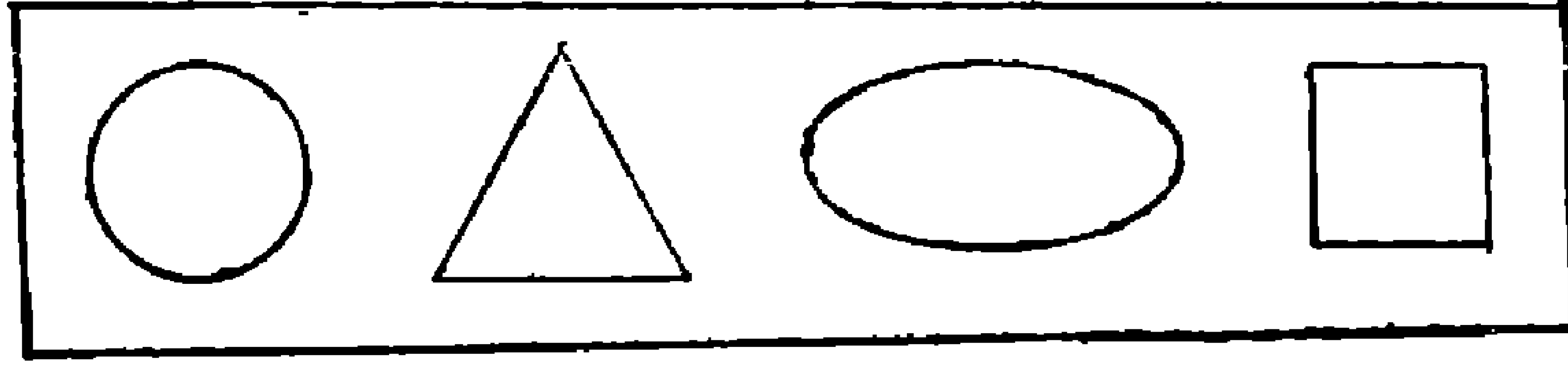
الانطباعات الاولى للطفل عن الفراغ :

يرى بياجية (١) نتيجة للابحاث التى قام بها أن اول انطباع للطفـــل عن الفراغ أو العالم الذى يعيش فيه يكون انطباعا مهوشا غير منظم فالاشكال تجيء وتذهب أمامه مثل لوحة متحركة . فاذا أمسك زجاجة اللبن يمســكها بشدة ولكنه لا يعرف كيف يحركها حتى يضع المكان المناسب منها فى فمه . واذا حاول أن يمسك شيئا ، لا يجد هذا الشيء فى المكان الذى يضـــع يديه فيه . وتكون نحركاته عشوائية . وينمو الطفل وباكتشاف ما حوله تبتدىء الاشياء تتضح وتأخذ شكلها ومكانها بالنسبة له ، فمثلا يرى الباب اذا فتح ، ويراه منفصلا عن الحائط . كما يرى وجه أمه يقترب منه ويتغير فى مظهره كلمـــا أصبح قريبا منه وبذلك يتبينه أكثر من ذى قبل . كما يستطيع أن يرى الخرز واللعب المختلفة على فراشه كأشكال منفصلة عن الفراش ويبتدىء فى اللعب بها . فالشكل بالنسبة للطفل ليس جاسئا والاشكال التى يراها دائما متغيرة فالباب يتغير شكله اذا فتح أو تظهر أمه مختلفة كلما تحركت قريبـــة منه . فوجهها (بالنسبة له) يتغير فى الشكل كلما التفتت الى اليمين او الى اليسار او الى أعلى أو الى اسفل . وكلما تحركت بعيدا او قريبا مع أننا نعلم جميعا أن وجه أمه الحقيقى ثابت لا يتغير ويمكن وصفه بأنه على شكل دائرة أو قطع ناقص فى هندسة اقليدس . ولكن الطفل لا يراه كشكل جاسيء وانما يراه على صورة أشكال مختلفة . كما أن الطفل اذا رأى مثلثا لاول مرة فهو لا يراه كما يراه البالغ فطفل الثلاث سنوات مثلا اذا طلب منه رسم صورة لمربع أو مثلث فربما رسم دائرة ، وهذا صواب من وجهة نظر التـــوبولوجى أى صـــحيح توبولوجيا . ولكن هذا ليس صوابا فى الفراغ الاقليدى . لان المثلث له شكل مميز فى الهندسة الاقليدية ولكنه ليس كذلك فى التوبولوجى . ومع أن الطفل فى سن الثالثة لا يستطيع عادة التمييز بين المربع والمثلث الا انه يستطيع التمييز بين الاشكال المفتوحة والاشكال المغلقة وعلى ذلك فهو يرسم المثلث أو المربع كمنحنى مغلق بسيط مثل الدائرة . (والشكل ٢) يوضح بعض الاشـــكال المفتوحة . كما يوضح (شكل ٣) بعض الاشكال المغلقة .



شـــكل ٢

(1) Jean Piaget and Barel Inhelder, The Child ' s conception of space, " London Routledge and Kegan Paul, 1963, P. 433.



(شكل ٣)

والاشكال المفتوحة والمغلقة ليست متكافئة توبولوجيا ، ولكن خواص الانفتاح والانغلاق خواص توبولوجية . والطفل يلاحظ هذا الفرق ويعرفه ، فالشد أو الضغط (وليس القطع) لا تحول الشكل المفتوح الى شكل مغلق. والطفل يميز بينها قبل أن يستطيع أن يفرق بين المنحنيات الاقليدية المغلقة البسيطة المختلفة مثل المثلثات والمربعات وغيرها . وحيث أن الطفل يشعر بهذه العلاقات التوبولوجية قبل أن يشعر بالعلاقات الاقليدية مثل التطابق مثلا (نفس الشكل والحجم) لذلك يكون غير قادر على فهم فكرة التطابق . ومع ان المثلث والمربع لا ينطبقان ولكن الطفل فى سن الثالثة لا يستطيع أن يرى هذا الفرق فى العلاقات الاقليدية . وقد لخص بياجيه هذه الفكرة بقوله (١) « لا يستطيع الطفل أن يكون أفكارا عن الهندسة الاقليدية ولا الهندسة الاسقاطية الا بعد أن يتمكن من العلاقات التوبولوجية بوقت كاف » . كما ذكر بياجيه فى نفس الصفحة من نفس المقال « من العجيب ان هذا الترتيب السيكولوجى (للنمو) اقرب ما يكون لترتيب الهندسة الحديثة ذات التركيب الاستنباطى أو المبنى على المسلمات اكثر من التنظيم التاريخى لاكتشاف الهندسة وهذا يعطى مثالا آخر على قرابة التركيب السيكولوجى والتركيب المنطقى للعلم نفسه !! »

وفيما يلى سنتكلم بشىء من التفصيل عن علم التوبولوجى .

التوبولوجى :

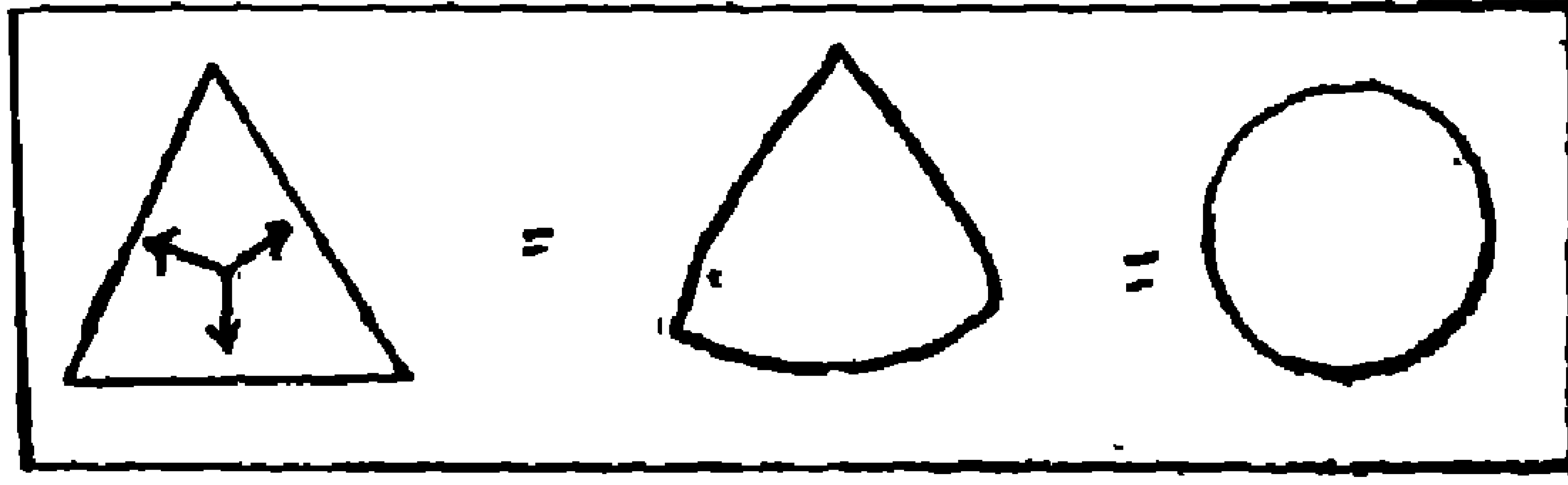
أول من كتب فى التوبولوجى واعترف به كفرع من فروع الهندسة كان الرياضى الالمانى ليستنج Listing عام ١٨٤٧ ولكن يرجع اكتشاف هذا العلم لبعض الاكتشافات التى اكتشفها ديكارت سنة ١٦٤٠ وأويلر Euler سنة ١٧٥٢ فكلاهما لاحظ علاقة اساسية بين رؤوس وجوانب وأوجه كثير السطوح البسيط وقد عبر أويلر عن هذه الحقيقة الهندسية الهامة بالقانون الشهير الاتى :

$V - E + F = 2$ حيث تمثل عدد الرؤوس ، عدد الجوانب

(1) Jean Piaget, How Children form Mathematical concpts, Scientific American, Nov. 1953 .

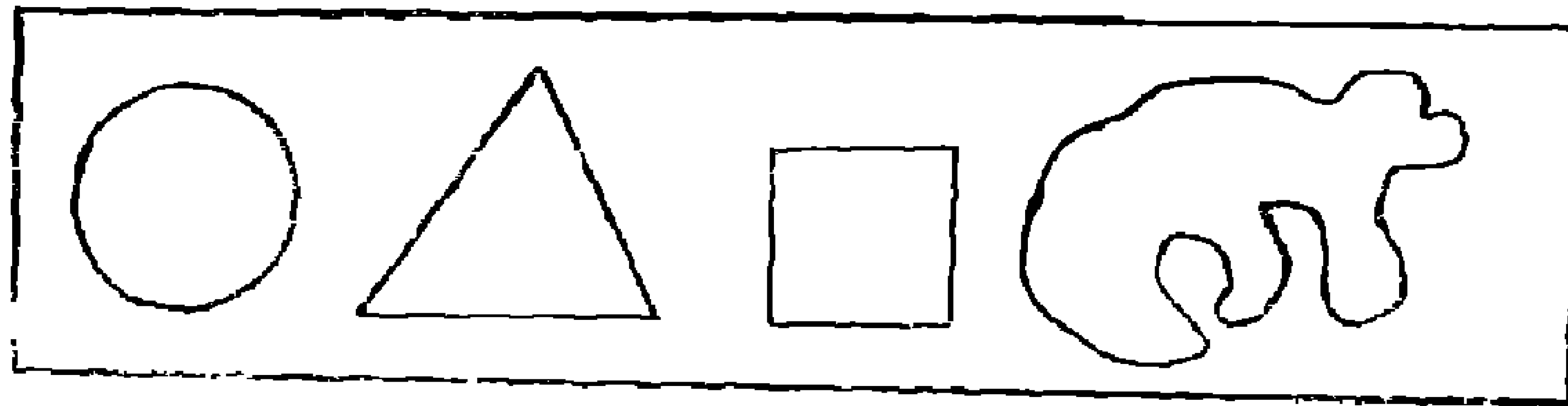
عدد الاوجه . كما استطاع اويلر أن يحل مسألة كوبرى كونجزبيرج الشهيرة فى تاريخ الرياضيات وكتب الحل فى مذكرة تعتبر احــدى دعائم علم التوبولوجى ولكننا لن نتعرض لهذه المسألة الآن فهى خارج نطاق بحثنا ويمكن لمن يريد الاستزاد ، ان يجدها فى اى مرجع من مراجع تاريخ الرياضيات .

ويعتبر التوبولوجى فرعا من فروع الرياضيات يتعامل مع الخطوط والنقط والاشكال كما يتعامل مع خواص الموقع التى لا تتأثر بالتغيرات فى الحجم أو فى الشكل ، فيتناول الخواص الهندسية الاساسية التى لا تتأثر اذا شددنا أو ضغطنا أو لوينا Twist الشكل . وفى التوبولوجى تدرس الاشكال الخطية والسطوح والمجسمات وغير ذلك من الاشكال غير المنتظمة والعقد Knots وأعمال الشبك networks والخرائط maps ويطلق على التوبولوجى اسم علم تحليل الموقع أو هندسة الموقع لانه يختص بالعلاقات التى تعتمــد على الموقع فقط وتبحث فى خواص الموقع . وبينما نجد ان الهندسات الاخرى مثل الهندسة الاقليدية والزوايا (يطلق عليها هندسات مترية) نجد ان التوبولوجى لا يأخذ القياس فى الاعتبار ولا يتضمن الكم ويظهر التوبولوجى كأنه مادة غريبة فهو يبحث فى أشكال غير معتادة ولكن التوبولوجى ليس بأغرب من العــالم الطبيعى الذى نعيش فيه ، عالم مصــنوع بكامله من تفتيــلات كهربية غير منتظمة فى فراغ منحنى يحتاج طبعا الى رياضيات غير اعتيادية أو مألوفة . فالهندسة الاقليدية مع انها ذات مظهر معتاد الا انها غريبة بالنسبة لهــذا العالم ، فهى تهتم بأشياء وأشكال مثالية مصطنعة فالاشــكال جاسئة تماما والاجسام لا تعانى اى تغيير اذا تحركت ولكن على عكس الهندسة الاقليدية فان التوبولوجى يبدأ بافتراض انه لا توجد أشياء جاسئة وأن كل شــكل فى العالم غير مثالى . ويســتعمل الرياضى لفظ تحــويل transformation ليصف التغير فى الموضع position وفى الحجم أو الشــكل . ولفظ الغير يتغير invariant ليصف الخواص التى لا تتأثر بهذه التغيرات فمثــلا فى الهندسة المترية العادية تكون الخواص غير متغيرة تحت تحويلات الحــركة فالحركة فى هذه الهندسة ليس لها أى تأثير على تغيير الشكل ، فالقلم يحتفظ بأبعاده أثناء تحركه أثناء الكتابة على الورقة وتحريكنا لصفحات الكتاب لايحدث فيه انكماش أو امتداد . وفى التوبولوجى يكون الاهتمام بدراســة الخواص الهندسية الثابتة (الغير متغيرة) تحت التحويلات المغيرة للشكل . فاذا شد المثلث مثلا وتحول الى دائرة فان علم التوبولوجى يبحث فى الخواص الهندسية التى تبقى ولا تتغير أى التى يحتفظ بها الشكل الجديد (الدائرة هنا) بعــد التحويل كما يمكن ضغط الدائرة لتتحول الى قطع ناقص أو مثلث أو مربع أو غير ذلك من الاشكال الاخرى والتى تعتبر متكافئة توبولوجيا (شكل ٤) .



(شكل ٤)

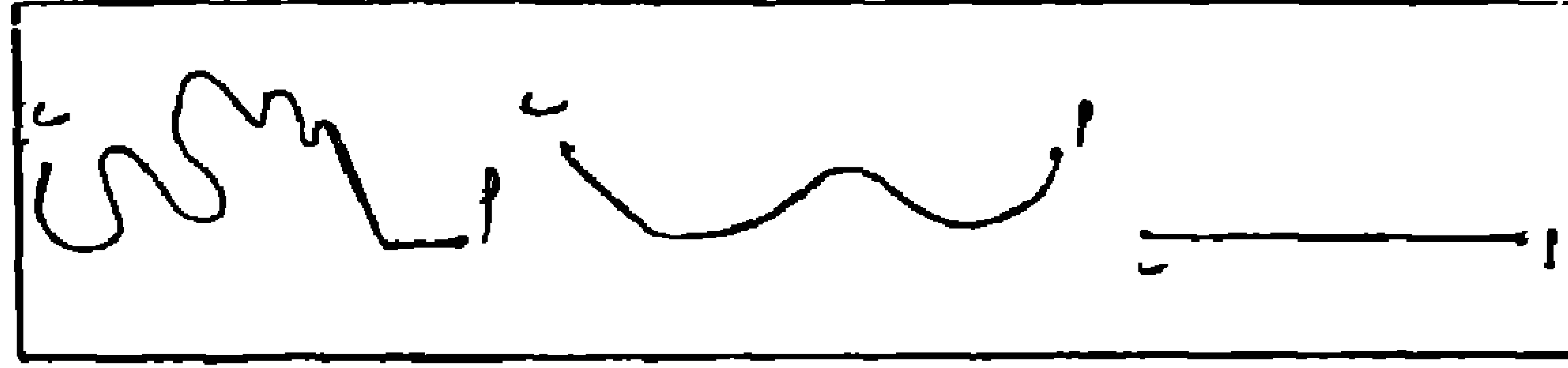
وتسمى مثل هذه الاشكال منحنيات مغلقة بسيطة ونعنى بمنحنى مغلق بسيط أى مسار يبتدىء وينتهى من نفس النقطة بحيث لا تمس اى نقطة أخرى مرتين فمثلا اذا رسمنا دائرة على لوح من المطاط وبداخل الدائرة نقطة ، فمهما شددنا اللوح تبقى النقطة دائما داخل الدائرة واذا أحضرنا قطعة دوبار أو قطعة مطاط rubber على شكل دائرة ثم غيرنا شكلها بالضغط أو الشد الى أشكال اخرى عديدة مثل المثلث أو المربع أو المستطيل تكون كل هذه الاشياء جميعا متكافئة توبولوجيا فالاشكال الاتية (شكل ٥) متكافئة توبولوجيا وتسمى منحنيات مغلقة بسيطة كما ذكرنا من قبل .



(شكل ٥)

ولكن شكلا على هيئة ∞ ليس متكافئا توبولوجيا مع الدائرة ، فلابد من قطعه عند نقطة التقاطع أو يفصل عندها حتى يمكن تحويله الى دائرة كذلك اى شكل فى الثلاثة ابعاد مثل المكعب يعتبر متكافئا توبولوجيا للكرة . فيمكن لمكعب من الصلصال مثلا تشكيله الى كرة بالضغط عليه . فعلم التوبولوجى لا يفرق بين الاشكال مثل الدوائر والمربعات ولا بين المكعبات والاشكال الكروية ولكنه يفرق بين الكرة والحلقة torus فلا يمكن تحويل الكرة الى حلقة وكذلك فالكرة والحلقة ليسا متكافئان توبولوجيا . وفكرة ثبات أو حفظ conservation الطول أو الاتجاه يمثل تمييزا هاما بين الهندسة الاقليدية والتوبولوجى ففى هندسة اقليدس نجد ان طول أى جزء من مستقيم معلوم ثابت كذلك ثبات اتجاه المستقيم من قواعد هذه الهندسة . ولكن العكس صحيح فى التوبولوجى فالقياس والطول لا معنى لهما فالخط اب مثلا الذى طوله ٣ سم يمكن جعله ٥ سم وذلك بالشد كما يمكن تغيير المستقيم الى منحنى . ولكن مهما شددنا أو ثنينا فان المسار من أ الى ب يبقى مسارا من

ا الى ب كذلك مهما شددنا أو لوينا الخط ا الى ب فلا يوجد ثقـــوب فى الخط ويسمى الخط اب أو المسار آب فى التوبولوجى بالمنحنى أب (شكل ٦) .



(شكل ٦)

وعلى ذلك فيمكن النظر الى الجزء من المستقيم كمستقيم مشدود أو يمكن تطويله أو ضغطه من غير تشقق أو تمزق دون تأثير على العلاقات التوبولوجية كما تعتبر كل أجزاء المستقيمات متكافئة توبولوجيا وكذلك لا تتأثر العـــلاقات التوبولوجية اذا كان الخط مستقيم أو متموج .

العـــلاقات التوبولوجية :

يوجد عدد من العلاقات التى يمكن وصفها بأنها توبولوجية وهى :

١ ــ علاقة القرب أو الجوار Proximity or nearby - ness

٢ ــ علاقة الانفصـــــال Separation

٣ ــ علاقة التــــرتيب Order

٤ ــ علاقة الاحاطـــــة Enclosure or surrounding

١ ــ عـــلاقة الجـــوار :

وهى أول وابسط العلاقات التوبولوجية الفراغية ويمكن فهمها بواسطة الادراك الحسى . وهذه العلاقة هامة جدا بالنسبة للطفل وكلما كان الطفـــل صغيرا كلما زادت أهميتها . فالطفل يميز الاشــــياء بدلالة ما هو قريب منه وما هو بعيد عنه . ونجده عندما يرسم وجها مثلا فهو يراعى هـــذه العلاقة بأن يضع العينين بقرب الانف وان لم يراع الاطوال أو المسافات . وعلاقة الجوار هذه هى أساس اكتشاف الطفل للفراغ الذى حوله .

٢ ــ علاقة الانفصـــــال :

وهذه العلاقة تلى علاقة الجوار فى البســاطة فكلما كبر الطفل استطاع أن يفصل او يميز شيئا عن شىء آخر . او اجزاء شىء ما عن بعض فمثلا يرى الباب منفصلا عن الحائط ويرى اللعبة منفصلة عن فراشه . وعند رســـمه لوجه ما مثلا يفصل الانف عن الفم عن العينين كما يستطيع أن يرسم شكلا داخل شكل آخر فمثلا يستطيع أن يرسم دائرة داخل اخرى متماسة أو غير متماسة . وبذلك نرى انه يدرك اذا كانت الدوائر منفصلة أم لا .

٣ ــ علاقة الترتيب :

وهى ثالث علاقة توبولوجية فراغية . مثال ذلك ترتيب الخرز مثلا على فراشه أو ترتيب الاحداث المتعة الآتية : الباب يفتح ــ يضاء النور ــ يظهر شكل ــ اذن حان وقت الغذاء . ولدراســة مفاهيم الطفــل عن الترتيب أو التسلسل وضع بياجيه بعض الخرز الكبير مختلف الالوان فى تضيب وأعطى الاطفال مجموعة أخرى من الخرز من نفس النوع وطلب منهم وضـــع الخرز الذى عندهم فى قضيب آخر بنفس الترتيب وقبــل البـــدء فى التجربة اختبر الاطفال لمعرفة مدى معرفتهم وتمييزهم للالوان المختلفة وقد وجد بياجيه ان الاطفال فى سن الثانية والثالثة لم يفهموا ما يقصد من السؤال . أما الاطفال فى سن الرابعة والخامسة فقد فهموا فكرة الترتيب عندما كان النموذج أمامهم مباشرة بحيث يستطيعون التطلع اليه دائما ولكن اذا لم يوضع نموذج القضيب بجانب قضبانهم أو اذا ثنى القضيب على شكل دائرة فأطفــال هـــذا السن لا يمكنهم ان يعملوا صورة أخرى من النموذج . كذلك وجد بياجيه أن الطفل فى هذه السن لا يستطيع وضع الخرز على القضيب فى ترتيب عكسى الاتجاه، وهذا يفسر بأن الطفل لم يصل بعد الى مستوى التفكير العكسى reversibility of thought وعدم الكفاية أو الصعوبة فى تنسيق علاقات الترتيب أفقيا من اليمين الى اليسار أو من اليسار الى اليمين أو فى علاقات الترتيب الرأسى من فوق الى تحت ومن تحت الى فوق أو الترتيب الدورى تتضمن صعوبات أساسية فى التنسيق الحركى . وقد استنتج بياجيه بأن النشاط الحركى على صورة حركات مهارية (تجربة الخرز والقضبان) حيوى فى نمو الفكر الحدسى Intuitive thought والتركيب العقلى للفـــراغ . ومن وجهـــة النظر الرياضية فان فكرة اليسار واليمين (البعد الافقى) أو فوق وتحت (البعـــد الرأسى) يتضمن نظام احداثى نعرفه جميعـــا فى الرسم البيانى فى الجبر أو الهندسة التحليلية . ومن المعروف أن هذه الهندسة الخاصة بالابعـــاد بين النقط المعلومة فى الفراغ هى رياضيات الفراغ الاقليدى .

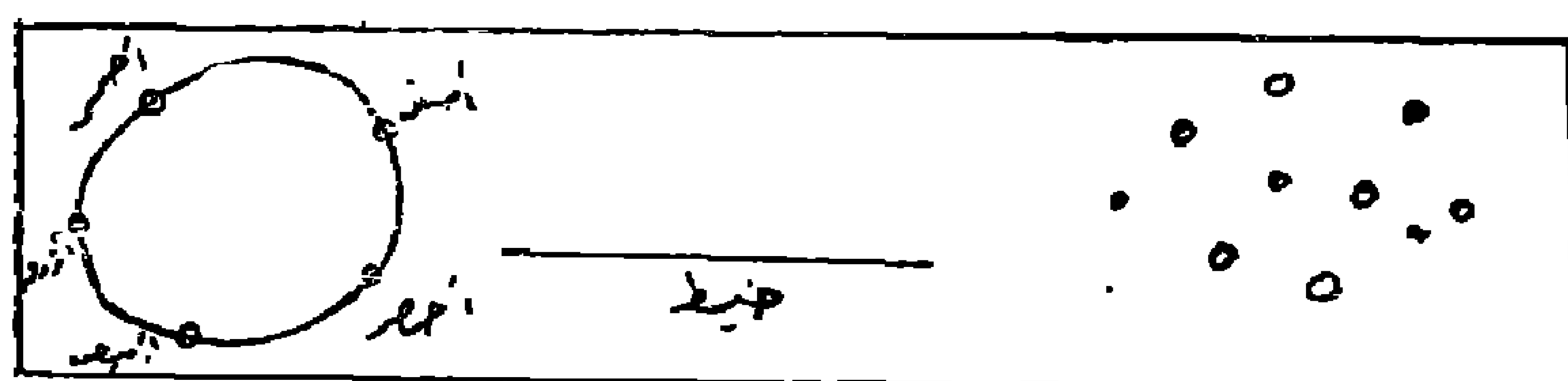
فى حوالى سن السادسة والسابعة يصـــل الاطفال الى حل مشاكلهم الخاصة بالترتيب فاذا شاهدوا نموذجا استطاعوا تقليده واعادة بنائه فى أى ترتيب من اليسار الى اليمين أو من اليمين الى اليسار أو على شكل دائرى . ففى هذه السن يفهم الاطفال التفكير العكسى وهذه صفة من صفات النشاط العقلى بالمقارنة الى النشاط الحسى حركى فقط .

وقد قام بياجيه بتجربة اخرى فوضعت ملابس دمية الطفـــل على حبل غسيل مراعيا ترتيب اللون . وطلب من الاطفال سن ستة أو سـبعة عمل نسخة من حبل الغسيل والملابس الموضوعة عليه مـــع مراعاة ترتيب الالوان واعطاهم ورق قص ولزق ملون . ثم طلب منهم أن يضـــعوا الملابس بعكس

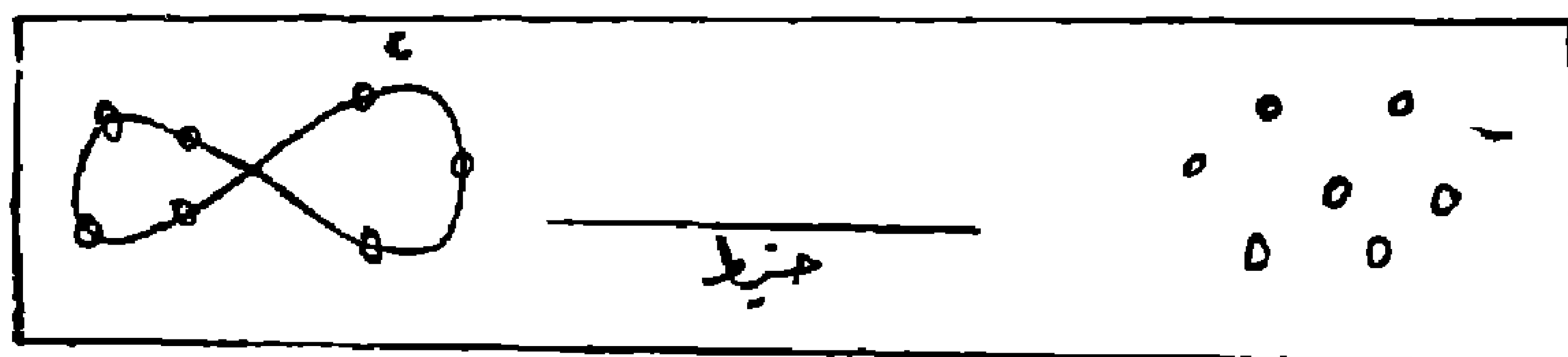
الترتيب الاصلى الذى أمامهم وذلك ابتداء من آخر قطعة لمعرفة مدى استطاعة الطفل فى هذه السن من عكس الترتيب . ثم سأل الاطفال عما يكون عليه شكل الملابس على الحبل اذا رتبت الملابس ثانية بعكس الترتيب الذى قاموا به أولا . فوجد بياجيه أن الاطفال فى هذه السن يجيبون تأن الترتيب يكون مثل الترتيب الاصلى . ويمكن اعطاء الاطفال عدة تجارب اخرى وذلك بالسؤال عن لون قطعة الملابس التى فى آخر الحبل أو فى وسطه أو أوله اذا وضع الحبل رأسيا .

كما أعطى بياجيه طوقا على شكل دائرة وبه بعض الخرز الملون وطلب من الطفل معرفة عما يكون شكلها اذا وضعت على شكل مستقيم ولذلك يعطى خيطا وبعض الخرز ليبين ما يكون عليه الطوق اذا فرد (شكل ٧) .

وفى تجربة أخرى قام بها بياجية وهى اعطاء الاطفال بعض الخرز موضوعا فى خيط على شكل ∞ فقد وجد بياجية أن الطفل ينخدع أولا بالتواء الشكل ثم يراجع نسخته على الخيط المستقيم وذلك بفرد الشكل الاصلى الذى كان على شكل ∞ ومقارنتها بنسخته (شكل ٨) .



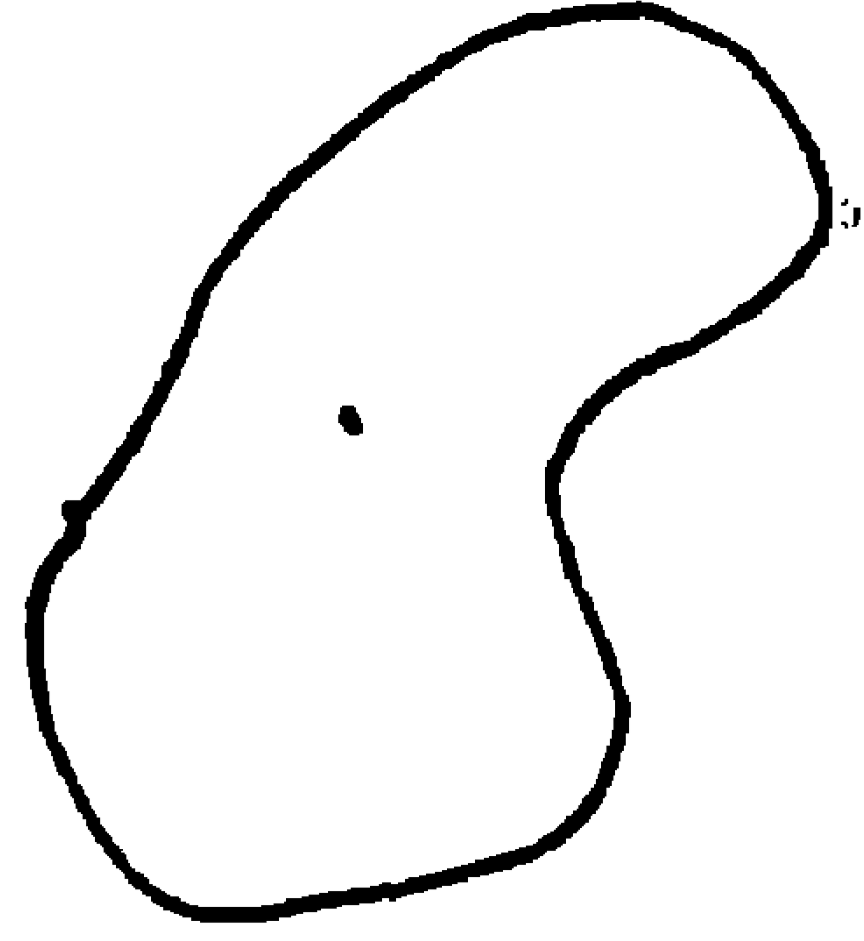
(شكل ٧)



(شكل ٨)

٤ ــ علاقة الاحاطة : ــ

وهى رابع علاقة توبولوجية فراغية . فمثلا اذا كانت النقط أ ، ب ، جـ على جزء من خيط ما فان ب تقع بين أ ، جـ اى ان علاقة ب الى أ ، جـ هى علاقة « بين » فاذا اخذنا بعدا واحدا وليكن الافقى فتستطيع أن نقول أن ب محاطة بالنقطتين أ ، جـ ، والعلاقة « بين » هى حالة خاصة من علاقة الاحاطة (شكل ٩) كذلك اذا وقعت نقطة داخل شكل مغلق فان النقطة تكون محاطة بالشكل (شكل ١٠) .



(شكل ٩)



(شكل ١٠)

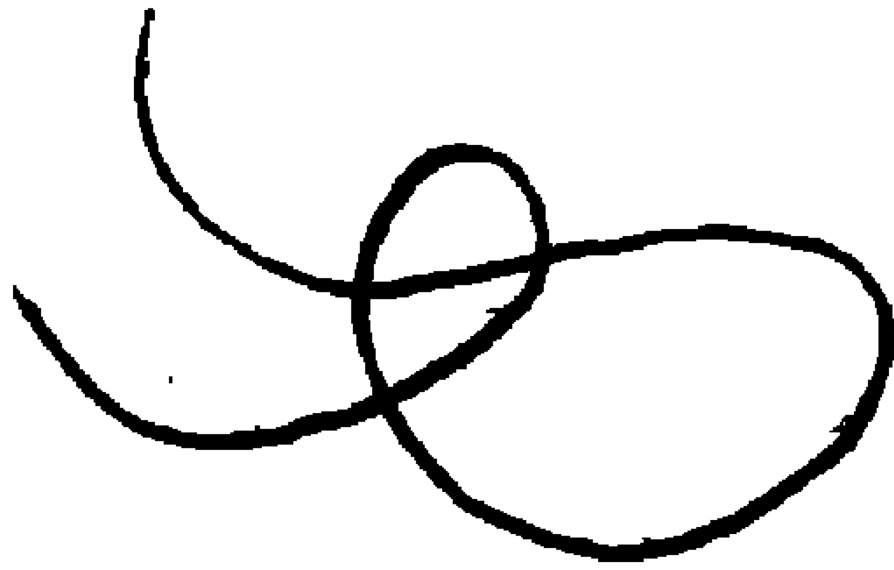
وعلاقة الاحاطة فى هذه الحالة تتضمن شكلا ذا بعدين . أما اذا اخذنا مثال بذرة داخل برتقالة مثلا ، تكون العلاقة فى هذه الحالة علاقة احاطة فى الثلاثة أبعاد . ومن وجهة النظر التوبولوجية فان البرتقالة اذا ضغطت فان شكلها يتغير وربما تتحرك البذرة ولكن العلاقة التوبولوجية وهى احاطة البرتقالة بالبذرة لا تتغير .

وتوجد أمثلة طبيعية أخرى لعلاقة الاحاطة مثل احاطة الوجه للانف واحاطة العينين والفم بالانف . وكذلك نجد أن النافذة محاطة بالحائط ونتيجة أبحاث بياجيه ان الطفل يلاحظ الاحاطة بين دائرتين فيستطيع رسم دائرة داخل أو تحيط بأخرى .

العقد Knots

يتضمن علم التوبولوجى دراسة نظرية العقد فيمكن دراسة العلاقات التوبولوجية باستعمال قطعة من الخيط وعمل عقد بسيطة ، فعلاقة الاحاطة يمكن دراستها فى عقدة خية بسيطة simple loop knot اذا كانت الخية على الخيط ومر احد طرفى الخيط خلال الخية فوجدت علاقة احاطة . وبدون علاقة الاحاطة هذه لا توجد عقدة (شكل ١١) .





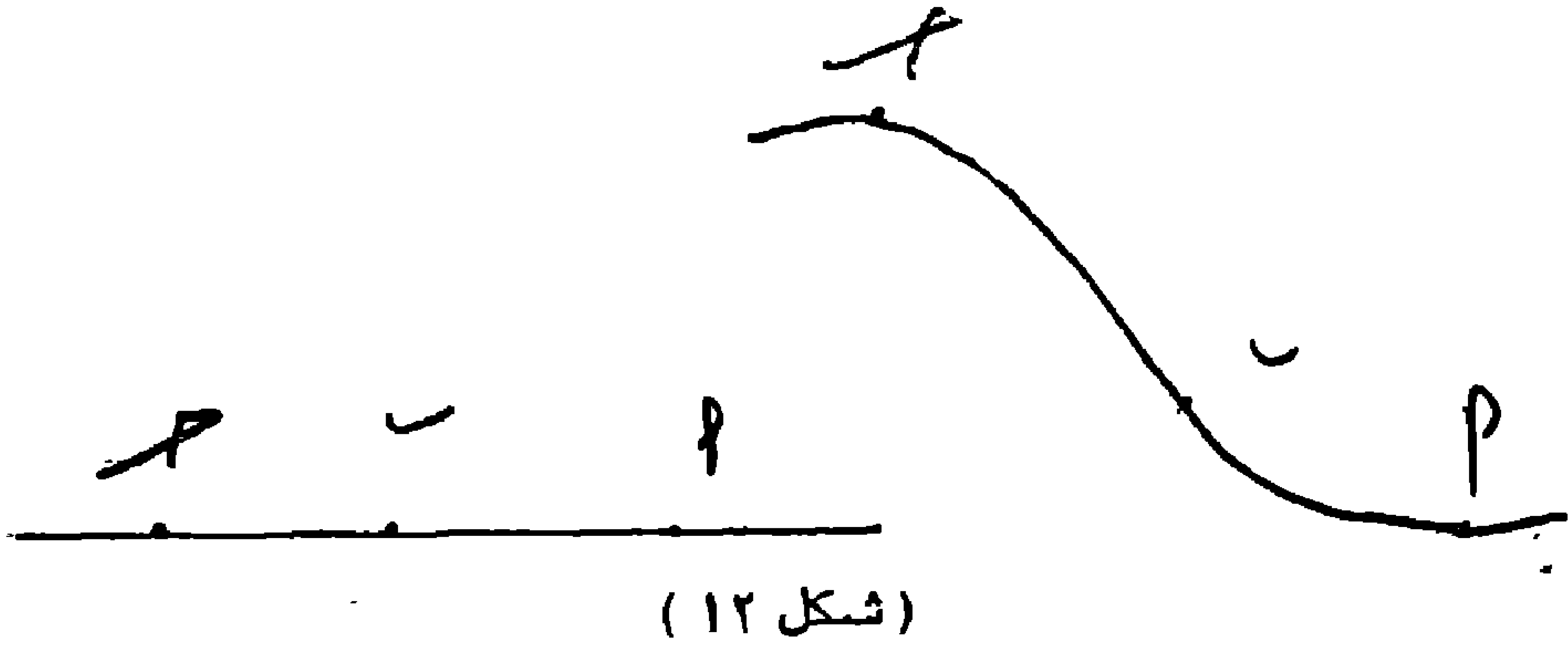
(شكل ١١)

ولدراسة فهم الاطفال لعلاقة الاحاطة وقدرتهم على عقد عقدة استعمل بياجيه قطعة من الخيط وطلب من بعض الاطفال أن يعقـدوا عقـدة فاذا لم يستطيعوا تعمل عقـدة أمامهم ويطلب منهم القيام بنفس العمليـة . فاذا لم يوفقوا يعطون قطعة من الخيط نصفها أحمر والنصف الآخر ازرق ويشرح لهم العملية كأن يقول لهم « الطـرف الاحمـر يأتى من تحت ثم الى اعلى ثم الى الداخل » وقد وجد بياجيه أن الاطفال حتى سن ٤ سنوات لا يستطيعون ربط عقدة حتى ولو عقدت أمامهم ففكرة الخية وادخال طرف الخيط فيها لم يستطع الاطفال اتقانها فى هذه السن .

أما فى المرحلة الثالثة (من سن ٤ — ٦) فقد وجد بياجيه أن الطفل يستطيع دون مساعدة أن يقلد عقدة بسيطة أمامه . ولكن اذا رخرخت العقدة او اذا شدت لا يستطيع أن يتعرف عليها . ومع أن الاسترخاء او الشـد لا يغير العلاقات التوبولوجية الموجودة فان الطفل لا يكون على دراية بها .

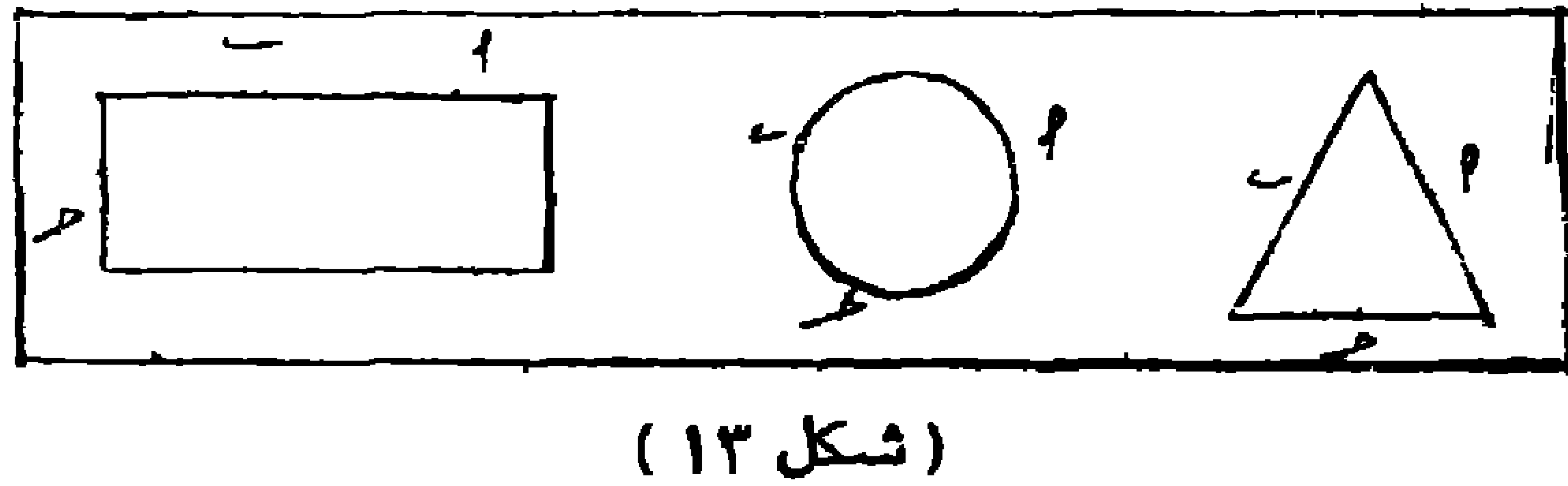
وقد وجد بياجيه أن الطفل فى سن الخامسة يستطيع أن يعقد عقـدة دون أى نموذج ولكنه يعجز عن ملاحظة ظاهرة الثلاثة أبعاد اللازمة للاحاطة وعلاقة جوار النقط على الخيط وعلاقة ترتيب مواقع النقط على الخيـط لا تتغير بشد العقدة أو رخرختها فالعقد لا تتغير توبولوجيا بالشد أو الرخرخة فهى نفس العقدة وعلاقات الترتيب والجوار والاحاطة لا تتغير توبولوجيا . ويقول بياجيه أن سبب عجز الطفل عن الفهم فى هذه الحالة هو أن الافكار المتضمنة ذات طبيعة حسية الادراك ولم تأخذ درجة كافية من المرونة وأن أفكار الطفل تكون مرتبطة بالشكل الساكن . وفكرة أن شكل العقدة المشدودة أو غير المشدودة هو نفس الشكل توبولوجيا يمكن التعبير عنها رياضيا بأن العقدة المشدودة وغير المشدودة متكافئتان توبولوجيا homeomorphic وعند حوالى سن السابعة تقريبا يستطيع الطفل أن يتعرف على التناظر بين العقدة المشدودة والعقدة المرخية ويمـكن تعريف التوبولوجى بأنهـا علم دراسـة التغيرات الهومورفيزمية (التغير فى الشكل او التحويل) وفيما يلى مثالان على تكافؤ بعض الاشكال توبولوجيا :

اذا أخذنا مثال جزء من خط ونظرنا اليه كفئه من النقط فان العـلاقات التوبولوجية مثل الجوار والانفصال والترتيب والاستمرارية بين النقط تبقى كما هى فى حالة ما اذا كان جزء الخط مشدودا او منحنيا فمثلا اذا كانت أ ، ب ، ﺟ ثلاث نقط على الصورة الآتية فى (شكل ١٢) نجد أن ترتيب أ ، ب ، ﺟ هو :



(شكل ١٢)

نفس الترتيب فى الرسمين والنقطة ب محـــاطة بالنقطتين أ ، جـ فى الرسمين والنقطة أ ، النقطة جـ منفصلتين عن بعضهما بواسطة النقطة ب. وعلى ذلك فالشكلان متكافئان توبولوجيا . وبالمثل نجد ان الاشكال الآتية متكافئة توبولوجيا حيث ان العلاقات التوبولوجية بين أ ، ب ، جـ متحققة فى كل شكل (شكل ١٣) .



(شكل ١٣)

كما ان وجه الانسان الذى يراه الطفل يكون مرنا أو توبولوجى التركيب، يتغير فى حجمه كلما قرب من الطفل وفى المظهر كلما التفت الوجـــه ذات اليمين أو ذات اليسار أو الى أعلى أو الى أسفل فيكون على شـــكل قطع ناقص فى لحظة ما ويكون دائريا فى لحظة أخرى . ويمكن التعبير رياضيا عن هذا التحويل transformation فى مظهر الوجه بأنه «هو مورفيزم» فى التوبولوجى. فمع أن الشكل يتغير نجد أن العلاقات التوبولوجية مثل الترتيب بين الذقن والانف والفم مثلا لا تتغير . .

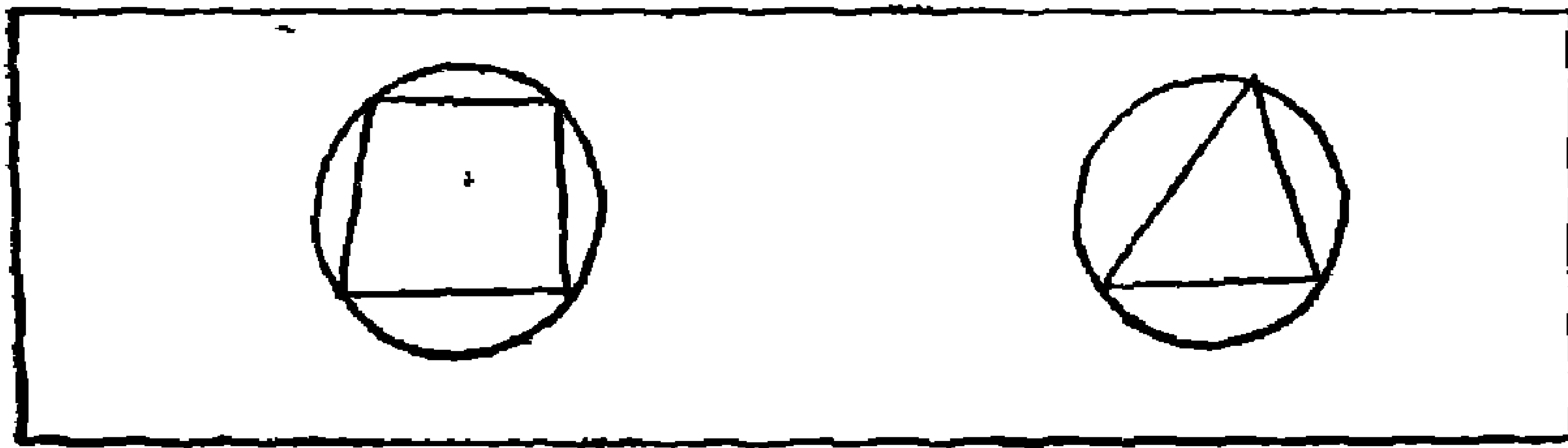
المراحل العمرية ونمو المفاهيم الهندسية :

بدراسة التجارب التى قام بها بياجية للتعرف على المراحل العمرية التى يدرك فيها الطفل بعض المفاهيم الهندسية نجد أنه وصل الى ما يمكن تسميته بالنمو المرحلى فى الهندسة عند بياجيه والذى يمكن عرضه كما يلى :

١ ــ **المرحلة الاولى** : (من حوالى سن سنتين ونصف الى حوالى أربعـــة سنوات) لاحظ بياجيه أن هذه المرحلة تتكون من مستويين فقد وجد

ان الاطفال فى المستوى الاول يستطيعون التمييز بين الاشـــكال المفتوحة والاشكال المغلقة اما بالنسبة للمستوى الثانى فقد لاحظ فيه أن الاطفال يمثلون الاشكال مثل الدائرة او المربع أو المثلث على صورة واحدة لا تتميز بينها بواسطة منحنى مغلق غير منتظم والطفل فى هذا على صواب من الناحية التوبولوجية حيث أن هذه الاشكال متكافئة توبولوجيا كذلك لاحظ أن الاطفال فى هذه المرحلة قد اغفلــوا كل العلاقات التقليدية مس طول اضلاع أو زوايا أو حجم أو عدد اضلاع.

٢ ــ **المرحلة الثانية** : (من حوالى سن ٤ سنوات الى حوالى ٥ او ٦سنوات)
وقد قسمها بياجية أيضا الى مستويين وهذه المرحلة هى أول مرحلة تظهر فيها مفاهيم الهندسة الاسقاطية فيستطيع الاطفال فى المستوى الاول من هذه المرحلة التمييز بين الاشكال المنحنية والاشكال ذات الاضلاع المستقيمة. كذلك يستطيع الاطفال ترتيب أعواد كبريت مثلا على استقامة واحدة وذلك فقط اذا وضع أمامهم نموذج لخط مستقيم مثل حافة المنضدة مثلا كما يستطيع الاطفال فى هذا المستوى التمييز بين الاشكال الاقليدية . ولكن بعض الاطفال لا يستطيعون التمييز بين الاشـــكال كثيرة الاضـــلاع (المضلعات) أمثـــال المثلثات والمربعات والخمسات، مثلا . أما فى المستوى الثانى فيستطيع الاطفال التمييز بين الاشكال على أساس عدد الزوايا فى كل شكل . وكذلك يستطيعون ملاحظة الابعاد بين الاشكال والتمييز بين الدائرة والقطع الناقص. وفى أواخر هذه المرحلة يستطيع الاطفال رسم الاشكال التى تحيــط ببعضها مثل الاشكال الآتية (شكل ١٤)



(شكل ١٤)

٣ ــ **المرحلة الثالثة** : (من حوالى سن ٦ ــ الى حوالى ٧ او ٨ سنوات)
فى هذه المرحلة يستطيع الطفل ان يميز المعين ويرسمه كذلك يستطيع رسم كل الاشكال الهندسية حتى الاشكال المركبة نوعا . كما ان الطفل فى حوالى سن ٧ سنوات او ٨ يستطيع أن يفهم عكس العملية reversibilit

كما لاحظ بياجيه أن الطفل يستطيع القيام بالقياس فى حوالى سن الثامنة أو الثامنة والنصف، كذلك لاحظ أن الطفل فى هذه المرحلة يفهم فكرة اعتماد العلاقة الاسقاطية على موقع الملاحظ أو وجهة نظره . وسنقتبس من بياجيه ما يلى (١) :

اثناء المرحلة الاولى كانت الاشكال الوحيدة التى تعرف عليها الاطفال واستطاعوا رسمها هى الاشكال المغلقة المستديرة والتى أساسها العلاقات التوبولوجية البسيطة مثل الانفتاح والانغلاق ، التقارب أو الجوار والانفصال والاحاطة وغيرها . فى المرحلة الثانية نواجه ابتداء التعرف على الاشكال الاقليدية والتى تعتمد على التمييز بين الخطوط المستقيمة والخطوط المنحنية ، والزوايا المختلفة وكذلك التوازى ، كما تعتمد خاصة على العلاقات بين اضلاع الشكل المتساوية أو الغير متساوية .

واخيرا عند المرحلة الثالثة . فان العلاقة بين الاشكال الهندسية والاعمال الطبيعية اللازمة لاكتشاف الشكل وذلك بتناوله واختياره تصبح واضحة تماما عند عودة الطفل الى نقطة اسناد ثابتة Fixed point of reference اثناء تتبع الشكل والمرور على جوانبه والتى هى ضرورية لادراكه ذهنيا والتعرف عليه وتقديمه .

٤ ــ **المرحلة الرابعة** : (وهذه المرحلة تكون فى حوالى سن ١١ أو ١٢ سنة) وجد بياجيه أن بعض الاطفال فى هذه السن قادرون على استعمال فكرة رسم زوايا أو مثلثات متكافئة كما وجد ان نمو العمليات المجردة اللازمة للطفل ليستطيع استعمال المحاور الاحداثية ويستطيع رسم الخرائط لا تكون قبل بلوغ سن ١١ أو ١٢ أو ١٣ كما لاحظ بياجيه ان الاطفال فى هذه السن يستطيعون ايجاد مساحة مستطيل مثلا باستعمال القياس الخطى للطول والعرض وايجاد حاصل الضرب . كذلك لاحظ ان فكرة التوازى والتشابه والتناسب تنمو فى هذه الفترة. كما وجد أن انشطة الهندسة الاسقاطية للاشكال فى البعدين يستطيع طفل سن ١١ أو ١٢ سنة القيام بها ولكنه يرى أن دراسة الهندسة الاسقاطية دراسة منظمة فيما يختص بالاشكال فى الثلاثة أبعاد يجب تأجيلها الى بعد سن ١٢ اى الى المرحلة الاعدادية فى التعليم العام ،

---

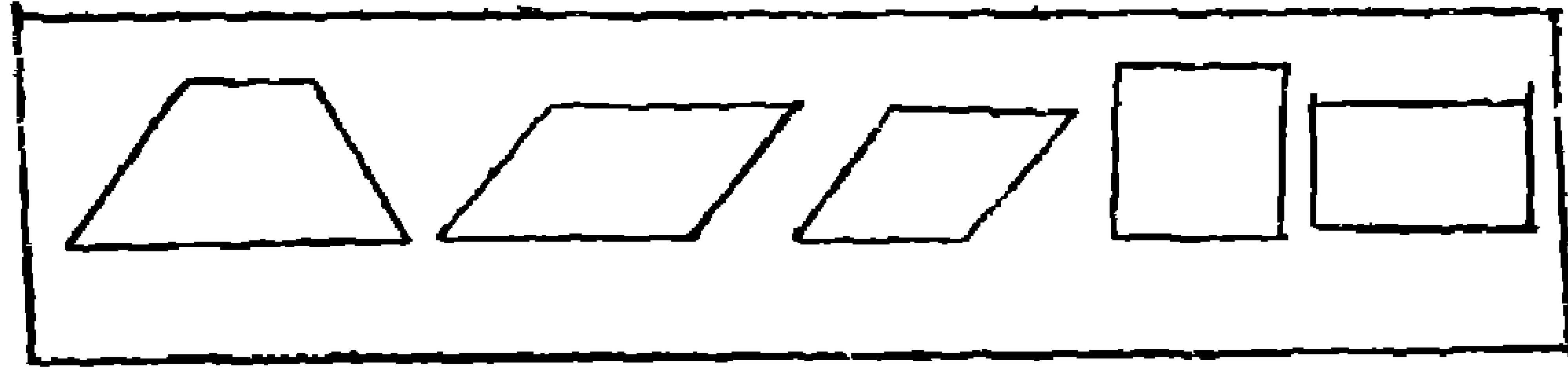
(1) Jean Piaget and Barbel Inhelder ; The Child ' s Conception of space , London , Rout ledge and Kegan Paul , 1963 , P43 .

وهى مرحلة العمليات الشكلية أو مستوى العمليات الاستدلالية الاستنباطية .

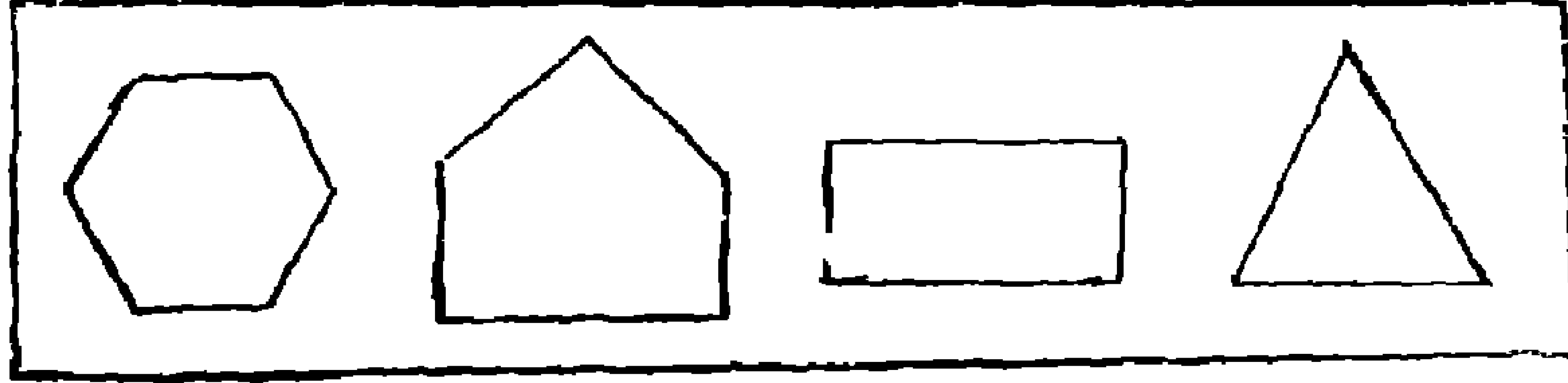
مناهج الهندسة فى المراحل الاولى من التعليم :

مما سبق نرى أن نمو المفاهيم الهدنسية عند الاطفال يختف اختلافا تاما عن التطور التاريخى لهذا العلم . فبينما ابتدأت الهندسة تاريخيا بالمسائل المتعلقة بقياس الارض ثم تطورت الى نظريات هندسية متعلقة بأشكال مثالية جاسئة (وهذه هى الصفة الاقليدية) نرى أن الطفل لا يصل الى المفاهيم الاقليدية مثل التشابه والتطابق والتناسب الا بعد عملية طويلة من تطور هذه المفاهيم كما يتضح أن ابسط العلاقات الفراغية التى يستطيع الطفل فهمها (بطريقة حدسية جدا) هى العلاقات التى تهتم بالصفات العامة مثل التقارب والجوار والانغلاق والانفتاح وغيرها .. وهى صفات توبولوجية ثم يلى ذلك بعض المفاهيم الاسقاطية المتعلقة بالمرئيات أو المظهر ووجهة نظر الرائى نفسه ثم أخيرا تبدأ العلاقات الفراغية الاقليدية تظهر . وهذه التطورات فى المفاهيم يجب أن تحدث من خلال اكتشاف الطفل نفسه وعن طريق نشاطه الشخصى وتفاعله مع البيئة المحيطة به .

ونتيجة لما تقدم نرى أنه يجب اختيار الانشطة الهندسية للاطفال على أساس نموهم . وحيث أن نمو المفاهيم التوبولوجية (كما يرى بياجيه) يسبق نمو المفاهيم الهندسية الاخرى . لذلك يجب الابتداء بالانشطة التوبولوجية مثل التمييز بين الاشكال المغلقة والاشكال المفتوحة كما يجب أن تكون الانشطة الهندسية الاولى فى الحضانة ورياض الاطفال والسنة الاولى الابتدائية من النوع التوبولوجى . وهذه الانشطة يجب أن تكون مبنية على العلاقات التوبولوجية مثل الجوار والانفصال والاحاطة والترتيب ولكن يجب ملاحظة أن الانشطة المناسبة لاطفال الحضانة تختلف عن أنشطة أطفال رياض الاطفال عنها لاطفال السنة الاولى الابتدائية . فيجب التركيز فى الحضانة على المفاهيم والعلاقات التوبولوجية فقط . أما رياض الاطفال والسنة الاولى الابتدائية فتكون مرحلة انتقال من التوبولوجى الى مفاهيم الهندسة الاسقاطية البسيطة الى المفاهيم الاقليدية ولذلك وجب مراعاة مساعدة الاطفال على تجريد بعض الاشكال الاقليدية المعتادة فيبدأ بأشكال مثل القلم والكرة والشوكة مثلا ثم ينتقل الى اشكال اقليدية أساسية مثل المثلثات والمربعات والدوائر ، وتقديم أنشطة للتمييز بين الاشكال المنحنية والاشكال ذات الجوانب المستقيمة ثم تقدم أنشطة اخرى للتمييز بين الاشكال التى بها بعض الخواص المشتركة مثل بعض الاشكال الرباعية المختلفة (شكل ١٥) ومثل المضلعات المختلفة (شكل ١٦) .



(شكل ١٥)



(شكل ١٦)

ومن وجهة النظر التربوية لا بد أن يتوافر شرطان أساسيان لنمــــو المفاهيم :

(أ) أن يكون سن الطفل مناسبا .

(ب) أن يسمح للطفل بأن يقوم باجراء التجارب على الأشياء والاشكال واكتشافها بنفسه .

فالمفاهيم المختلفة تنمو من داخل الطفل وليس من خارجه . فلا فائدة من الشرح اذا كان الطفل سلبيا وعلى ذلك يجب العناية بطريقة التدريس وذلك باعطاء الاطفال الفرصة لاكتشاف الحقائق الخاصة بالاشكال المختلفة (ويمكن ذلك بتناول اشكال مختلفة مصنوعة من الكرتون أو الخشب لاكتشاف خواصها) والاخذ بيد الطفل حتى ينتقل من مرحلة نمو الى المرحلة التالية لها وقد ذكر بياجيه (١) « بأن النشاط الحركى للمتعلم له اهمية كبرى فى فهم التفكير الفراغى (Spatial thinking) ولذلك يجب أن يقوم الاطفال بخبرات كثيرة متنوعة يتعامل فيها مع نماذج الاشكال الهندسية وذلك بفحصها ورسمها واللعب بها (لان الاكتفاء بالرؤية والاستماع ليس كمرور الطفل بالخبرة بنفسه) ثم استخلاص الخواص المجردة (التجريد) وبذلك يستطيع الطفــل تكوين التركيبات العقلية بنفسه . ان كل ذلك يدفعنا الى اعادة النظر فى مناهج الدراسة فى الهندسة فى مدارسنا فى مصر حتى ننتقل من المرحلة التى بنينا فيها مناهجنا على أسس تاريخية بحتة الى مرحلة نبنى فيها مناهجنا على أسس النمو السيكلوجية وعلى أبحاث تتفق مع طبيعة نمو الطفل فى البيئة المصرية وحتى ننتقل من مرحلة التعلم الببغاوى السائد فى كثير من موضوعات الهندسة المفروضة على أبنائنا حاليا الى مرحلة التعلم الناشىء عن الخبرة والفهم والذى يتفق مع مستوى النضج للمتعلم .

---

(١) المرجع السابق ص ١٣ .

المراجـــع

1 — Copeland, Richard W., How children Learn Mathematics, The Macmillan Company, Collier - Macmillan limiled, London, 1970

2 — Newman, James, The World of Mathematics, Simon & Schuster New York, 1956.

3 — N. C. T. M., Enrichment Mathematics for Grades, 27th Year book, Washington D.C., 1963.

4 — N. C. T. M., Piagetian Cognitive Development Research and Mathematics Education, Washinkton D. C., 1971.

5 — Piaget, Jean and Barbel Inhelder, the child's Conception of space, New York, Humanities Press, Inc, 1963.

6 — Piaget, Jean, " How children Form Mathematical Concepts, " Scientific American, Nov. 1953.

الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بالمرحلة الإعدادية

الدكتورة سامية لطفى الانصارى
كلية التربية ــ جامعة الاسكندرية

١ ــ مقــدمة :

يرتبط احساس الفرد بالرضا عن العمل الذى يؤديه ارتباطا وثيقا بما يحققه له فى مختلف النواحى الاقتصادية والاجتماعية والنفسية .

ولذلك فان دراسة الرضا عن العمــل لها اهمية كبيرة من الناحيــة السيكولوجية والاجتماعية ، وذلك لاهتمامه بالفرد وما يحققه من توافــق نفسى فى مجال عمله .

وقد اهتم العلماء بأبحاث الرضا عن العمل فى مختلف الميادين ، ومن بين النواحى التى تناولتها ابحاث الرضا عن العمل ما يتعلق بعمل المدرس بصفة عامة ، وذلك باعتباره أساسا لبناء الاجيال القادمة ، ويتوقف عليــه نجاح النظام التعليمى بوجه عام .

ومن أبرز مميزات حضارة القرن العشرين وبخاصة النصف الثــانى منه سيادة العلم على كثير من نواحى حياتنا اليومية ومظاهرها .

من هنا تبرز اهمية الدور الذى يشارك به مدرس العلوم غــيره من المدرسين فى تربية التلاميذ ورعايتهم وتعويدهم الاسلوب العلمى فى التفكير وحل المشكلات . . . الــخ .

ولما كانت الظروف التى يمر بها مجتمعنا تستلزم اعداد القوى البشرية اللازمة لعملية البناء والتطوير ، فقد ترتب على ذلك انتشار التعليم فى بلدنا فتضاعف عدد المدارس ، وتضاعفت حاجتنا الى المدرسين المتحمســين لاداء رسالتهم عن رضا .

وهكذا تبرز لنا أهمية دراسة رضا المدرس عن عمله ، فعن طريق نتائج مثل هذه الدراسة يتوفر لنا ما يعاون مدرس العلوم على اداء واجبه كاملا .

٢ ــ مشكلة البحث :

لمست الباحثة اثناء عملها فى تدريس مادة العلوم ، أن بعض مدرسى العلوم بالمرحلة الاعدادية وخاصة خريجى كليات العلوم وكليات الزراعة والذين يعينون بالتدريس عن طريق القوى العاملة دون رغبتهم يحاولون الابتعاد عن مهنة التدريس لعدم رضاهم عنها ، والانتقال الى أعمال أخرى ، وقد ينجح بعضهم فى ذلك ، أما أولئك الذين تضطرهم ظروفهم الى البقاء فى المهنة وهم غير راضين عنها ، فان هذا ينعكس على عملهم ، مما يخلق جوا غير ملائم للعملية التربوية ، والجو المدرسى بوجه عام .

وقد اثارت هذه الظاهرة اهتمام الباحثة ، وحثتها على أن تقوم بالبحث عن الاسباب أو العوامل التى تؤدى الى انتشار هذه الظاهرة ، هل ترجع هذه الاسباب الى ضعف أجر مدرس العلوم بالمرحلة الاعدادية ، أم الى حساسيتهم لمركزهم فى البناء الاجتماعى للعمل ، أم ان هناك اسبابا اخرى أدت الى عدم رضاهم عن المهنة ؟

من هنا اتجه البحث الى دراسة اسباب الرضا وعدم الرضا عن العمل بين مدرسى العلوم بالمرحلة الاعدادية ، وعلاقة هذا الرضا ببعض المتغيرات كالجنس والحالة الاجتماعية ، والمؤهل الدراسى ، والسن ، ومدة الخدمة .

وذلك حتى يمكن أن نرفع مستوى مهنة تدريس العلوم ونضع الفرد المناسب فى المكان المناسب .

٣ ــ اهداف البحث :

يهدف البحث الى مايأتى :

١ ــ تحديد العوامل التى تؤدى الى رضا أو عدم رضا مدرس العلوم بالمرحلة الاعدادية عن مهنته .

٢ ــ تصميم أداة لقياس الرضا عن العمل بمهنة تدريس العلوم على أساس هذه العوامل .

٣ ــ دراسة الرضا عن العمل بين مدرسى العلوم بالمرحلة الاعدادية .

٤ ــ دراسة العلاقة بين رضا المدرسين عن عملهم وبعض المتغيرات (الجنس ، الحالة الاجتماعية ، المؤهل الدراسى، السن ، مدة الخدمة) .

٥ ــ الخروج بالتوصيات التى تساعد على تحسين عمل مدرس العلوم بالمرحلة الاعدادية على ضوء نتائج الدراسة .

٤ ـ عينة البحث :

تتكون عينة البحث من ٩٠ مدرس ، ٩٠ مدرسة علوم بالمرحلة الاعدادية بمحافظة الاسكندرية يعملون فى ٦٤ مدرسة اعدادية للبنين والبنات . كما حرصت الباحثة على أن لا يزيد عدد مدرسى كل مدرسة الذين يتم اختيارهم عن ثلاثة تقريبا ، ذلك لأن أسئلة الاستفتاء تتناول علاقة المدرس بالناظر والموجه والطالبات ، واثر ذلك على مدى شعوره بالرضا عن عمله ، وهذه النواحى تختلف من مدرسة لاخرى .

كما تراوحت مدة خدمة افراد العينة فى مهنة التدريس بين ٣ ، ٢٢ سنة وهذه المدة تعطى تباينا واضحا بين أفراد العينة ، حيث تمثل صفات الاصل الذى اشتقت منه .

٥ ـ أدوات البحث :

استخدمت الباحثة فى البحث الادوات الآتية :

١ ـ استفتاء هوبك ١٩٣٤ :

استخدم هوبك هذا الاستفتاء للاستدلال على الرضا عن العمل . ويتكون من اربعة أسئلة ، لكل منها اجابات متدرجة فى سلم تقديرى من ٧ درجات اعطيت لها القيم من ١ : ٧ ، ويتراوح مجموع تقديرات الاجابة عن الاستفتاء بين ٤ ، ٢٨ درجة .

وقد اختبر هوبك صدق استفتائه عن طريق المقابلة ، وقارن نتائجها بنتائج الاستفتاء . كما اختبر ثباته عن طريق التجزئة النصفية .

٢ ـ استفتاء برايفيلد ، روث (١٩٤٦) :

يتكون الاستفتاء من ١٨ عبارة ، يطلب من المختبر التعبير عن رايه فى كلمنها ، باختيار اجابة من خمس تتدرج بين الموافقة بشدة والرفض بشدة. وقد اختيرت العبارات بحيث يكون الطرف المعبر عن الرضا هو طرف الموافقة بشدة ، وذلك فى نصف عدد العبارات والعكس صحيح بالنسبة للنصف الباقى . وقد اعطيت للاجابة على كل عبارة القيم من ١ : ٥ ، ويتراوح مجموع التقديرات كلها بين ١٨ ، ٩٠ درجة .

٣ ـ استفتاء الرضاء عن العمل :

وقد قامت الباحثة باعداده وذلك باتباع مايأتى :

(أ) طرح استفتاء مفتوح على عينة مكونة من ٦٠ مدرسا ومدرسة علوم استهدفت منه الباحثة معرفة ارائهم فى النواحى التى تجعلهم راضين او غير راضين عن مهنة تدريس العلوم .

(ب) قامت الباحثة بتحليل اجابة المختبرين وقد توصلت الى عناصر الرضا وعدم الرضا فى مهنة تدريس العلوم ورتبتها ترتيبا تنازليا وذلك حسب تردد هذه العناصر بينهم .

(جـ) تم اعداد الاستفتاء بصورته التجريبية شاملا لجميع ما أسفر عنه الاستفتاء المفتوح من عناصر ، وتم تطبيقه على عينة مكونة من ٣٠ مدرس ومدرسة علوم وعرضت اجابتهم على مجموعة من موجهى العلوم بالمرحلة الاعدادية ، وقد أجمعت اراؤهم على مدى ملائمة الاستفتاء كأداة لقياس الرضا والتمييز بين الراضين وغير الراضين .

(د) فى سبيل التحقق من مدى تمثيل بنود الاستفتاء وصدق محتواه ومدى ارتباط كل فقرة من فقراته مع الاستفتاء ككل ، قامت الباحثة باختيار عينة مكونة من ٦٠ مدرسا ومدرسة للعلوم بالمرحلة الاعدادية وطبقت عليهم الاستفتاء وقامت بتصحيح أجاباتهم ورتبتهم ترتيبا تنازليا وفقا للدرجة التى حصل عليها كل منهم ، ثم قامت بايجاد معاملات الارتباط بين مجموع كل درجة لكل فقرة من فقرات الاستفتاء والدرجة الكلية لهم . وقد قامت الباحثة باستبعاد الفقرات ذات الارتباط المنخفض حتى يكون الاستفتاء على درجة كبيرة من الدقة والتجانس .

(هـ) لتوضح درجة صدق الاستفتاء استندت الباحثة الى مقياسين هما استفتاء هوبك واستفتاء برايفيلد للرضا عن العمل ، وقامت بتطبيقهما بالاضافة الى استفتاء البحث على عينة مكونة من ٨٠ مدرسا ومدرسة علوم وأوجدت معاملات الارتباط بينهما ، وكانت على الترتيب ٨٦٤ر ، ٨٤٢ر ، وهى دالة احصائيا عند مستوى ١٠ر .

(و) للتحقق من ثبات الاستفتاء استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية وقد بلغ معامل الثبات ٩٣ر .

٦ ــ نتائج البحث :

قامت الباحثة بتطبيق استفتاء الرضا عن العمل على عينة البحث . ثم قامت بحساب الوسيط لكل من عينة المدرسين (٩٠ مدرس) وعينة المدرسات (٩٠ مدرسة) وتعيين النسبة المئوية للاكثر رضا والاقل رضا فى عينة البحث .

واسفرت النتائج عما يأتى :

جدول رقم (١)

النسبة المئوية للمجموعتين الاقل رضا والاكثر رضا

(للمدرسين والمدرسات)

المجموعة	مدرسون		مدرسات		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الأكثر رضا (فوق الوسيط)	٣٨	٪ ٤٢,٢	٤٣	٪ ٤٧,٨	٨١	٪ ٤٥
الأقل رضا (دون الوسيط)	٥٢	٪ ٥٧,٨	٤٧	٪ ٥٢,٢	٩٩	٪ ٥٥

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الاكثر رضا فى مهنة تدريس العلوم تبلغ ٤٥٪ ، بينما نسبة الاقل رضا تبلغ ٥٥٪ بالنسبة لعينة البحث وقد يكون السبب فى زيادة نسبة الاقل رضا عن نسبة الاكثر رضا راجعا الى عوامل عدم الرضا عن العمل بين مدرسى العلوم بالمرحلة الاعدادية كما بينتها نتائج الاستفتاء المفتوح .

ثانيا : الرضا عن العمل والجنس :

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لكل من عينة المدرسين والمدرسات ثم اختبرت دلالة الفروق بين المدرسين والمدرسات عن طريق ايجاد النسبة الحرجة كما هو موضح بالجدول الاتى :

جدول رقم (٢)

يبين دلالة الفرق بين المدرسين والمدرسات فى الرضا عن العمل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة الحرجة	الدلالة الاحصائية
مدرسون	٩٠	١٠٢,٢٤٤	١٥,٠٤٦	٢,١١٨	٠٥,
مدرسات	٩٠	١١٢,٦٦٦	١٨,٨٢٣		

يتبين من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المدرسين والمدرسات فى صالح المدرسات عند مستوى دلالة ٥.ر مما يرجع تفوق المدرسات على المدرسين فى الرضا عن العمل وهو ما أسفرت عنه أيضا بعض الدراسات السابقة (انظر مرجع ١ ، ٢ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨) .

ولعل ذلك راجع الى ان المدرسات يعتبرن تربية النشء عملية تتفق وطبيعة دور المراة فى حياة الاسرة ، كما قد يرجع ذلك الى ان التقدير المادى والاجتماعى للمهنة أقل اهمية فى حياة المراة عنه بالنسبة للرجل .

كذا فان المراة يكون محور اهتمامها الاساسى عادة هو رعاية الاسرة والاولاد ومهنة التدريس توفر للمراة وقتا اطول لتربية الاولاد والاهتمامات الاسرية من غيرها من المهن .

ثالثا : الرضا عن العمل والحالة الاجتماعية :

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) Fisher's "t" test لقياس مدى الفروق بين المتوسط الحسابى لدرجات المتزوجين وغير المتزوجين فى كل حالة من حالتى المدرسين والمدرسات كما هو موضح بالجدول الآتى :

جدول رقم (٣)

يبين دلاله الفرق بين المتزوجين وغير المتزوجين ، والمتزوجات وغير المتزوجات فى الرضا عن العمل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلاله
مدرسون متزوجون	٤٧	١٠٦,٨٠٨	١٢,٨٩١	٠,٨٨٩	غير داله
مدرسون غير متزوجين	٤٣	١٠٧,٧٢	١٧,٠٨٣		
مدرسات متزوجات	٥٩	١١١,٧٦٢	١٨,٠٧٦	,٢٠٨	غير داله
مدرسات غير متزوجات	٣١	١١٤,٩٠٣	١٥,٩٦٤		

يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الحالة الاجتماعية والرضا عن العمل بالنسبة لكل من المدرسين والمدرسات وتتفق هذه النتيجة مع عدلى فرج (٢) ، يحيى مهنى (٤) ، المنصورى (٣) .

رابعا : الرضا عن العمل والمؤهل الدراسى :

قامت الباحثة بتقسيم مجموعة المدرسين الى ثلاث مجموعات حسب المؤهل . وتشمل المجموعة الاولى المدرسين الحاصين على بكالوريوس علوم وتربية ، والمجموعة الثالثة تشمل المدرسين الحاصلين على بكالوريوس علوم أو زراعة فقط دون الحصول على مؤهل تربوى .

وتم كذلك تقسيم مجموعة المدرسات بنفس الطريقة الى ثلاث مجموعات وقد قارنت الباحثة بين المجموعات الفرعية للمدرسين والمدرسات كل على حدة

لتحديد النسبة التباينية والدلالة الاحصائية لهذه النسبة التباينية ، حتى اذا كانت ذات دلالة امكن استخدام (ت) لتحديد مواضع الفروق ومدى دلالتها . والجداول التالية تبين النسبة التباينية لكل من المدرسين والمدرسات بعد تقسيمهم الى مجموعات حسب المؤهل الدراسى .

يوضح تحليل التباين واختبار (ف)
للمدرسين بعد تقسيمهم حسب المؤهل الدراسى

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	اختبار " ف "	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٣٠٣٤,٢	١٥١٧,١	٧,٦١٦	٠١,٠
خلال المجموعات	٨٧	١٧٣٣٠,٥	١٩٩,٢		
التباين الكلى	٨٩	٢٠٣٦٤,٧	ــــ		

جدول رقم (٥)

يوضح اختبار معنويه الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاثة للمدرسين

مجموعات المقارنه	الفرق بين المتوسطين	تباين الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى للفرق	قيمة ت	مستوى الدلاله
١ ــ ٢	٣,٢٦٧	١٦,٦	٤,٠٧٤	٨٢٦,	غيردال
١ ــ ٣	٩,٤	١٤,٩٤	٣,٨٦٥	٢,٤٣٢	٠٥,
٢ ــ ٣	١٢,٧٦٧	١١,٦٢	٣,٤٠٩	٣,٧٤٥	٠١,

جدول رقم (٦)

يوضح تحليل التباين واختبار ف للمدرسات بعد تقسيمهم حسب المؤهل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	اختبار " ف "	مستوى الدلاله
بين المجموعات	٢	٥٢٥٨,٥	٢٦٢٩,٢٥	٨,٥٩	٠١,
خلال المجموعات	٨٧	٢٦٦٢٤,٧	٣٠٦,٠٣		
التباين الكلى	٨٩	٣١٨٨٣,٢			

جدول رقم (٧)

يوضح اختبار معنوية الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاثة للمدرسات

مجموعات المقارنة	الفرق بين المتوسطين	تباين الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
١ – ٢	٥,٨٦٤	٥٧,٩٥٤	٧,٦١٢	,٧٧	غير دال
١ – ٣	٢٠,٢٧٥	٥٨,١٥	٧,٦٥٨	٣,٦٤٨	,٠١
٢ – ٣	١٤,٤١١	١٤,٦٠٥	٣,٨٢	٣,٧٧٣	,٠١

يتبين من الجداول ارقام (٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) أن هنـــــاك فروقا دالة احصائيا بين الرضا عن العمل والمؤهل الدراسي فقد تبين انه بالنسبة لمجموعات المدرسين أو مجموعات المدرسات فان الحاصلين على مؤهل تربوي سواء كان بكالوريوس علوم وتربية او دبلوم معلمين خاص تكون درجة الرضا عن المهنة لديهم اكبر من الحاصلين على بكالوريوس علوم أو زراعة فقط دون مؤهـــل تربوي . وتؤكد هذه النتيجة ضرورة العناية بتأهيل المدرسين تربويا .

خامسا : الرضا عن العمل والسن :

تبين عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الرضا عن العمل والسن ويبدو من ذلك أن الرضا عن العمل لا يتأثر بالسن وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عدلى فرج (٢) ، يحيى مهنى (٤) ، المنصورى (٣) وشيس (٥). وقد يرجع ذلك الى أن رضا الفرد عن عمله أو عدم رضاه عنه يرتبط بمدى تكيفه فى مجال عمله ودرجة ميله له واتجاهاته نحوه ، ونجاحه فيه ، وبالتالى فان السن لا يؤثر فى الرضا عن العمل .

سادسا : الرضا عن العمل ومدة الخدمة :

اتضح عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الرضـــا عن العمل ومـــدة الخدمة وعلى ذلك فان زيادة مدة الخدمة أو نقصانها لا تؤدى الى الرضـــا أو عدم الرضا عن العمل وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدلى فرج (٢) ، يحيى مهنى (٤) ، المنصورى (٣) .

وهناك عوامل أخرى بلا شك تلعب دورها فى تكوين شخصية الفرد الراضى وغير الراضي عن عمله ، منها ما يتعلق بصحته العامة وحيويته وما يراه فى نفسه من نواحي القوة والضعف وهناك أيضا المركز الاجتماعى والاقتصادى لاسرة الفرد ، وعلاقاته الاجتماعية وحاجته الى تحقيق الذات والتقدير . هذه العوامل وغيرها لها اثرها العميق فى اتزان شخصية الفرد وتكاملها وبالتـــالى لها اثرها فى الرضا عن العمل .

مراجع البحث

١ ــ **جابر عبد الحميد ، يوسف محمود الشيخ** : علم النفس الصناعى ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٨ .

٢ ــ **عدلى كامل فرج** : الرضا عن العمل بين مدرسى العلوم بالتعليم الثانوى ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦١ .

٣ ــ **محسن المنصورى** : الرضا عن العمل لدى المعلمين والمعلمات فى المدارس الابتدائية رسالة ماجستير ، منشورة ، جامعة بغداد ، ١٩٦٨ .

٤ ــ **يحيى عبده مهنى** : الرضا عن العمل بين مدرسى التربية الرياضية فى المرحلة الثانوية وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، ١٩٧٦ .

5 — Chase, F. S. : " Factors for satisfaction in teaching The Phi - delta - kappan. Nov. 1951.

6 — Hulin, charles, L. : Effects of community charasteristics on Measures of Job satisfaction. J. App. , Psy, 1966, 50, 2, 185 — 192.

7 — Robinson, H. A. : Job satisfaction reseerches of 1958, The Personnel. & Guidance Journal, 37, 639, May, 1959.

8 — Thomas, L . G : The occupathional structure & edu. per., & Guidsnce. J., P. 215 — 227, 1957.

رسائل جامعية في التربية

اعداد : عبد الراضى ابراهيم محمد

يواصل هذا الباب دوره فى تقديم عرض لاهم الرسائل الجامعية فى التربية ، فيقدم رسالة الماجستير التى قدمت من **الاستاذ عبد السـميع سيد أحمد** وأشرف عليها **أ. د. محمد الهادى عفيفى ، د. شكرى عباس حلمى** وعنوانها **« دراسة تقويمية للدراسات العليا التربوية فى كليات التربية فى مصر »**

وتعد هـذه الدراسة بمثابة نقـد ذاتى موضـوعى للدراسات العليا فى كليات التربية ، وبخاصـة فيما يتعلق بالرسائل ماجستير ودكتوراه .

دراسة تقويمية للدراسات العليا التربوية
فى كليات التربية فى مصر
ماجستير ، أصول تربية ، تربية عين شمس ، ١٩٧٨
مقدمة من عبد السـميع سيد أحمد ، اشراف أ. د. محمد الهادى عفيفى ، د. شكرى عباس حلمى

الموضـوع :

تعالج الدراسة قطاعا معينا من الدراسات العليا التربوية هو ما أنتجته كلية التربية جامعة عين شمس من رسائل لنيل درجة الماجستير والدكتوراه فى التربية . وقد اختيرت الكلية ممثلة لكل الكليات الأخرى **باعتبارها الكلية الام التى نشأت على غرارها سـائر كليات التربية ، وأنها صـاحبة أكبر كم من الرسائل اذ يربو عددها على ٢٥٠ رسالة من ١٩٤٥ الى ١٩٧٨ مما يمكن عملية البحث فى هذا الموضوع .**

المشـكلة :

وقد طرحت الدراسة تساؤلا محوريا تقتضى الاجابة عليه وهو : الى اى مدى يمكن أن تفيد تلك الرسائل باعتبارها بحوثا علمية فى تطوير التربية وحل مشكلاتها فى مصر ؟

ويقوم هذا التساؤل على التسليم بأن هـذا الكم الكبير من البحوث

لا يجوز أن نعتبره مجرد تدريب للباحثين على استخدام طرق البحث العلمى المختلفة ، أو أن ننظر اليه نظرتنا الى الاوراق الامتحانية ينتهى الغرض منها باجتياز الباحثين للامتحان ونوال درجاتهم العلمية ، والا كان هذا تبديدا للوقت والجهد البشرى فى بلد يحتاج الى كل جهود أبنائه لتطويره على أسس علمية .

المنهج وخطوات الدراسة :

ولاجراء التقويم استعملت الدراسة أسلوب التحليل الفلسفى لتكوين وجهات نظر للحكم على قيمة الرسائل ، ثم أخذ راى مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ١٣ محكما من المتخصصين فى التربية ، وتضم المجموعة ثلاثة من رواد التربية فى مصر هم أ. د. عبد العزيز القوصى ، أ. د. عبد العزيز السيد ، وأ. د. محمد قدرى لطفى . ثم مجموعة من الاساتذة والاستاذة المساعدين والمدرسين من مختلف الاقسام التربوية والمدارس الفكرية . وتم التحكيم عن طريق أجراء الباحث مقابلات شخصية مع كل منهم حول استمارة بحث تضم الموضوعات التى يريد استطلاع آرائهم فيها ، ثم جمعت هذه الآراء على شكل مقالات فى ملاحق الرسالة .

وقسم موضوع الدراسة الى اقسام ثلاثة :

القسم الاول خاص بالموضوعات ، وفيه تتحرى الدراسة الحكم على أهمية الموضوعات التى تدرسها الرسائل بالنسبة للتربية ، والوصول الى هذه الاجابة أجريت مناقشة تحليلية لمفهوم التربية ككيان علمى body of knowledge لتحديد ماهيتها والحدود المميزة لها من غيرها من العلوم ، وبعد هذا اخذت آراء المحكمين فى هذه القضية ثم طبقت هذه الآراء على الرسائل ووجد أن بعضها بعيد الصلة عن التربية ويدخل فى نطاق علوم أخرى مما يجيز استبعاد قدر من الرسائل عن مجال التربية واعتبارها قليلة القيمة بالنسبة له .

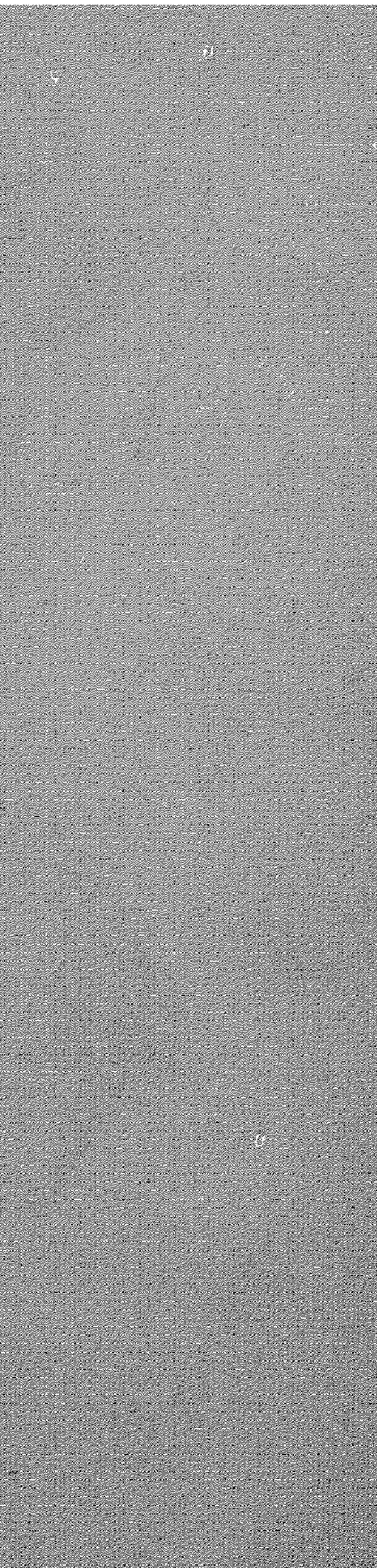
والقسم الثانى خاص بأساليب البحث ، اذ يدعو التسلسل المنطقى أن نتحرى ما اذا كانت الرسائل التى تناولت موضوعات تربوية لها أهميتها قد استخدمت الاساليب المناسبة لدراسة هذه الموضوعات أم لا ، حيث لا تتحقق الفائدة من دراسة هذه الموضوعات الا اذا أستخدمت أساليب بحث ملائمة لطبيعة الموضوعات . وأجريت مناقشة تحليلية لمنهج لبحث فى التربية وما يجب أن يكون عليه ، وطبقت وجهات النظر التى خرجت بها المناقشة على بعض الرسائل واخذت آراء المحكمين فيها ، وتبين وجود قدر من الرسائل لم يستخدم الاساليب المناسبة للبحث ، وبهذا يجوز اعتبار قدر آخر من الرسائل قليل الفائدة بالنسبة للتربية حيث لم تؤد أساليب البحث الى نتائج ذات قيمة .

والقسم الثالث خاص بالتنسيق والتكامل بين الرسائل ، وقد بدأ بعرض نماذج من الرسائل التى تتخذ موضوعات تربوية لهـا قيمتها وبحثت هـذه الموضوعات بأساليب علمية سليمة ، ثم وضع التساؤل الاخير : كيف يمكن أن تخدم هذه الرسائل فى تطوير التربية وحل مشكلاتها ؟ ويتبين أن الوظيفة التى يمكن أن تؤديها لن تكون على النحو المرغوب ، حيث أن طبيعة موضـوعات التربية تحتاج الى التكامل فى دراستها ؛ وهى لا تبحث مرة واحدة والى الابد ، واذا تحرينا جدة الموضوعات بصفة مستمرة فليس هذا من صـالح التربية ، وأخذت آراء المحكمين فى هذه القضية فأجمعت على أن رسائلنا لن تكون لهـا القيمة المطلوبة الا اذا تم التنسيق والتكامل بين الرسائل حتى تستطيع خدمة التربية ، وذلك عن طريق رسم خريطة لمشكلات التربية ، وارتباط بحوثنـا بواقعنا ، ثم التنسيق فى انتاج الرسائل بين كليات التربية وبعضـها ، وبين كليات التربية والكليات التى تنتج بحوثا قريبة الصلة من التربية حتى لا يحدث التضارب والتكرار . وفوق هذا وذاك من الضرورى التفكير فى صيغة البحوث الجماعية لان الرسـالة الفردية بالغة ما بلغت من جودة هى فى النهـاية جهد رجل واحد محدود الامكانات والطاقة .

النتيجة النهائية :

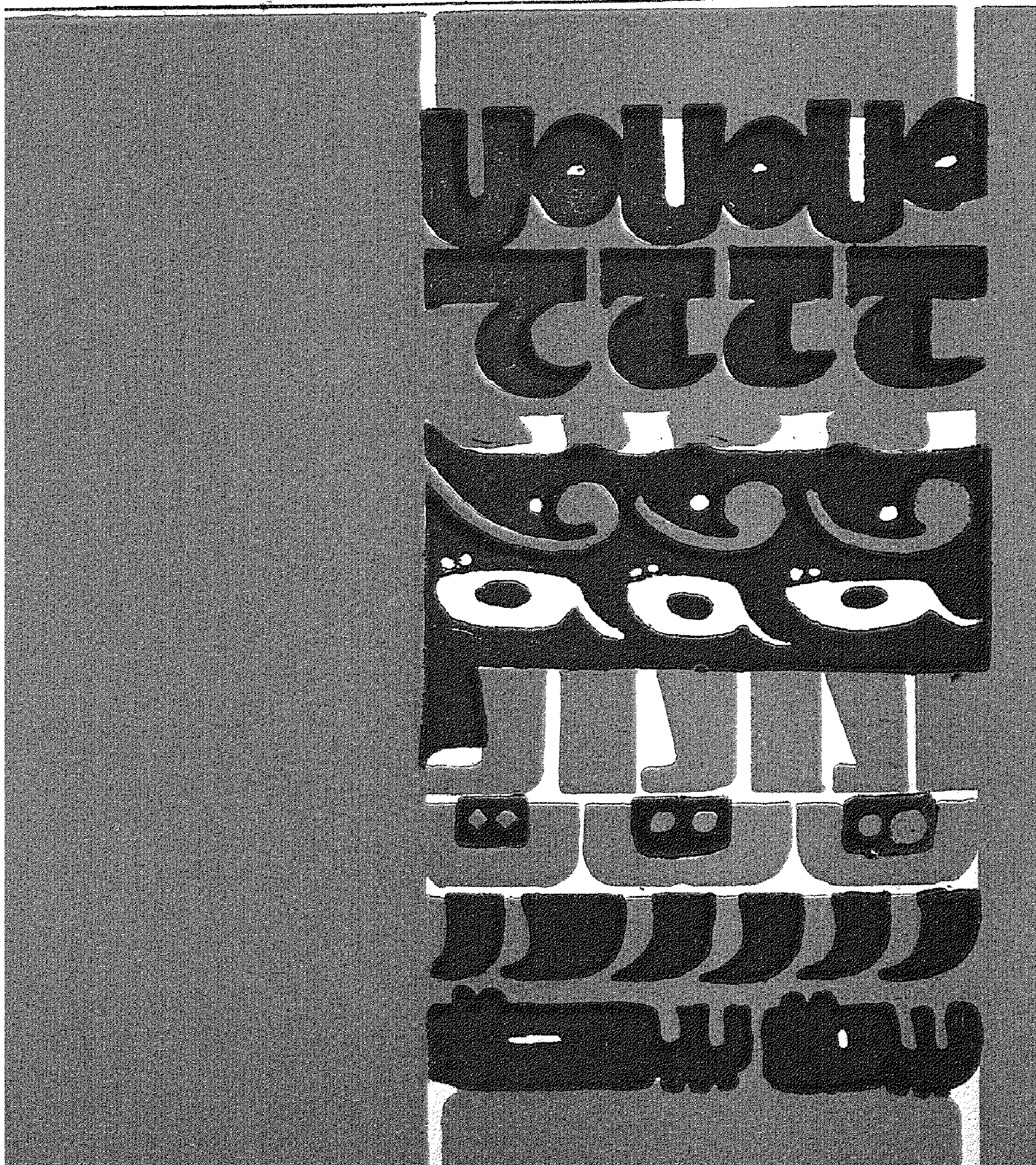
وعلى هذا تتحدد الاجابة النهائية على السؤال المحورى للدراسة فيما يلى : ستظل رسائلنا التربوية قاصرة عن اداء وظيفتها الاجتماعية ، وستظل مجرد تدريب للباحث على البحث ان لم ترتبط بواقعنا التربوى ، وتحدد أطر عامة للموضوعات التى تستأهل الدراسة ، ويتم التنسيق والتكامل بين مراكز البحث العلمى المختلفة لتغطية الموضوعات الهامة .

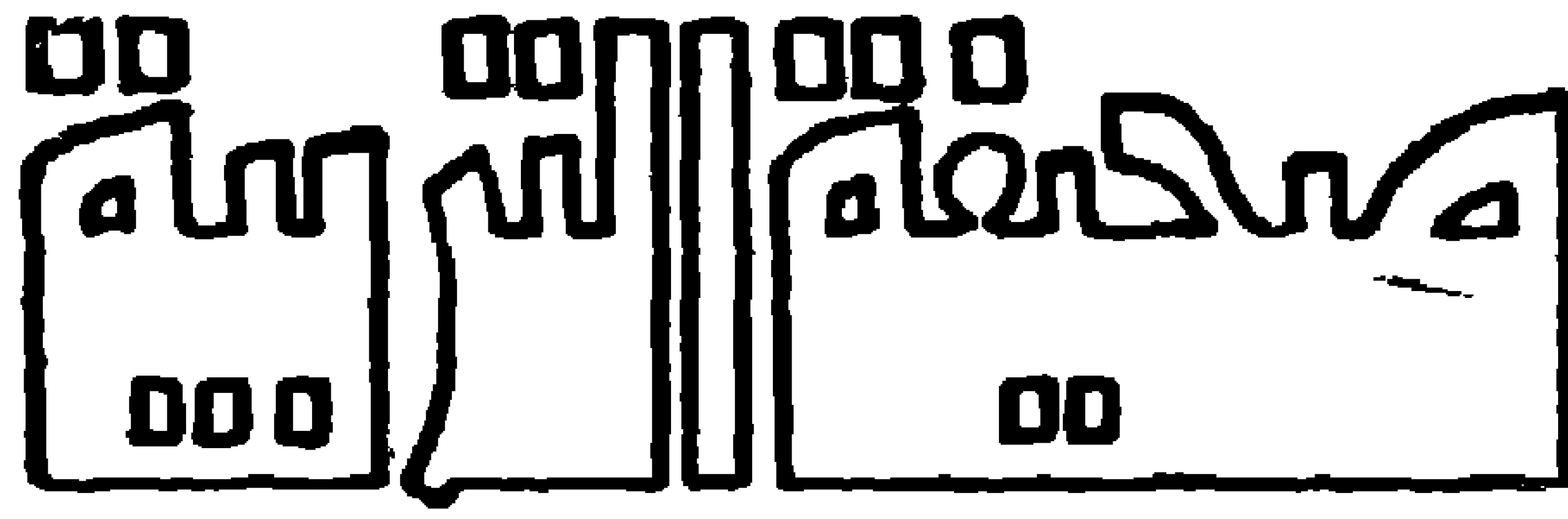
هذا وتثير الدراسة كثيرا من القضايا التى تسـتحق النظر فيما يتعلق بالدراسات العليا بعامة ، والبحث التربوى بخاصة مما يجعلها ذات فائـدة بالنسبة للمهتمين بمنهج البحث فى التربية لانها تقدم رؤى جديدة لبعض المفاهيم والمسلمات الخاصة بالتربية .



صحيفة التربية

السنة الثلاثون | يونيو ١٩٧٨ | العدد الثالث





تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت : ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

السنة الثلاثون　　　يونيو ١٩٧٨　　　العدد الثالث

فى هذا العدد



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت : ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

* تنشر الآراء العلميــــة والتربوية على مسئولية أصحابها .
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطــة
* تنشر الصــحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .
* ترسل المقــالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .

* الاشتراك السنوى
  - ١٤٤ قرشا لعضــوية الرابطــة والصحيفة .
  - ٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
  - ٦٠ قرشا للطلبة .
  - ١٢٠ قرشــا ما يعــادل القيمــة خارج الجمهورية .

تصدر اربعــة أعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من ديسمبر ــ مارس ــ يونيو ــ سبتمبر

كلمة المحرر ..

دور كليات التربية فى تطوير التعليم السابق للتعليم العالى

للاستاذ الدكتور
يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

ان تطوير التعليم عملية شاملة كثيرا ما تتناول اكثر من جانب . فالتطوير قد يتناول أهداف التعليم ومدته ومحتواه ومناهجه ورسائله . كما انه قد يتناول انشاء نوعيات من المدارس تخدم أهدافا معينة مع تزويد هذه المدارس بما يمكنها من تحقيق هذه الاهداف . وتهتم عملية التطور كذلك باعداد المعلم وتزويده بالمهارات المهنية والمعلومات العلمية والثقافة التى تمكنه من القيام بوظائفه وتحقيق أهداف التعليم . وقد تكون عملية التطوير عملية مستمرة لا تتوقف كما أن التغيرات الاجتماعية التى تسير بسرعة فائقة فى بعض المجتمعات قد تتطلب أحيانا تطوير التعليم بصورة حادة وشاملة ومفاجئة .

من الذى يقوم بتطور التعليم ؟

ولا شك فى أن كليات التربية تستطيع أن تشارك بدور فعال فى القيام بجميع نواحى التطوير السابقة ولكن ما هو مدى مسئولية كليات التربية عن تطوير التعليم وهل هى التى تقوم وحدها بذلك أم أن هناك جهات أخرى يجب أن تشارك معها فى القيام بتطوير التعليم . وتختلف الاجابة عليه أحيانا باختلاف وجهة نظر الهيئة التى ترى أن تتصدى لهذه العملية .

فهناك من يرى أن تطوير التعليم يجب أن يتم من داخل التعليم نفسه وبواسطة رجاله القائمين به فهم بحكم خبرتهم فى هذا الميدان اقدر من غيرهم على تشخيص عيوبه وادواته ووصف اساليب الاصلاح والعلاج ، وان اى تدخل من اى قوى خارجة لن يؤدى الا الى آراء نظرية غير قابلة للتحقيق أو التنفيذ ، بل قد يؤدى تنفيذها الى فوضى التعليم واضطرابه وسوء عواقبه . وأرباب هذا الراى يدعون دائما انهم عمليون فى آرائهم واقعيون فى حلولهم خبراء فى ميدانهم بحكم الممارسة الطويلة لعملهم . وهم بذلك يحذرون غيرهم من غير الممارسين للعمل اليومى فى الميدان المدرسى من العبث أو التدخل فى هذا الميدان الحساس خوفا من سوء العاقبة .

وهناك فريق آخر من غير المتخصصين فى التعليم يرى عكس الراى السابق. ويعتقد هذا الفريق أن رجال التعليم الممارسين له من الداخل يفقدون تدريجيا الحساسية بمشكلاته الحقيقية التى يعانى منها المجتمع وأنه كلما طالت فترة الممارسة كلما قلت هذه الحساسية مما يجعل رجال التعليم من القائمين عليه يمثلون القوى المحافظة التى ترفض اى تطوير جوهرى وبذلك يصبحون عاملا من اهم عوامل تجميد التعليم وبعده عن مطالب الحياة المتطورة وانقطاع صلته بالمجتمع وبعد الشقة بينه وبين الاتجاهات التربوية الحديثة التى تقوم على ما يستجد فى البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية . ولذلك فان هذا الفريق يرى أن تطوير التعليم يجب أن يتم من خارج التعليم اى بواسطة القوى التى توجه سياسة المجتمع وأهدافه وتضع خططه المختلفة من اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية . وان رجال السياسة مثلا أقدر من المعلمين على تحديد أهداف التعليم وتحديد متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من حيث التوسع فى التعليم أو زيادة مدته او نوعياته المتخصصة والمهنية او الجوانب المطلوب تعلمها واتقانها من معلومات ومعارف ومهارات عملية واجتماعية وفكرية وقيم دينية واجتماعية وقومية توجه سلوك الفرد وتسهم فى تكوين شخصيته .

وكثيرا مايتفق الفريقان السابقان — فريق رجال التعليم الممارسين وفريق رجال الراى والفكر من غير المتخصصين فى التعليم ، على أن المتخصصين فى العلوم التربوية وأساتذة كليات التربية هم رجال نظر يعيشون فى أبراج عاجية بعيدة عن الواقع والتطبيق وانهم لذلك لا يقدرون على تطوير التعليم ، وأنه يكفى أن يقوم أساتذة كليات التربية باعداد المعلمين عن طريق تلقين النظريات التربوية وشرحها والقيام ببعض البحوث التى قد يستعين رجال التعليم بنتائجها .

وقد يرد أساتذة كليات التربية على ذلك بأن عملية تطوير التعليم عملية هندسة اجتماعية تحتاج الى تخصص فى أكثر من جانب والى خبرة كافية فى أكثر من ميدان ، وان أخطر ما يتعرض له الارتجال الذى يقوم على الآراء الشخصية غير الممحصة والاندفاع الذى لا يبنى على أسس علمية وتجريبية او على حساب دقيق وشامل لجميع جوانب العملية التعليمية من تعليم وتعلم، وان الخطأ الذى يقع فيه من يتصدى لتطوير التعليم من غير المتخصصين قد تعانى منه أجيال من أبناء الامة ولمدد طويلة .

ولعل فى كل راى من الآراء السابقة جانب من الحقيقة او الصواب ، لذلك فاننا نرى أن عملية تطوير التعليم عملية جماعية يجب أن يشارك فيها فريق متكامل يضم أساتذة كليات التربية المتخصصين ، كما تضم رجال التعليم

الممارسين وكذلك السياسيين وذوى الرأى والخبرة من الاقتصاديين والاجتماعيين ورجال الدين وغيرهم . بل يجب ان يشارك فى هذه العملية بطريقة أو اخرى الآباء والمنتفعون من خريجى المدارس والمعاهد المختلفة والمسئولين من رجال الاعمال عن تشغيلهم فى المؤسسات والمصانع والاعمال والوظائف المختلفة .

دور كليات التربية فى تطوير التعليم :

لقد كان من الضرورى فى نظرنا أن نبدأ بالمقدمة السابقة قبل أن نستعرض دور كليات التربية فى تطوير التعليم واذا تحدثنا عن كليات التربية هنا فانما نتحدث عن مجموعة من أعضاء هيئة التدريس الذين تخصص كل منهم بعمق كاف فى أحد العلوم البيداجوجية التى تتصل بتربية الفرد ونموه النفسى والعقلى والجسمى والاجتماعى فى مجتمع له ثقافة متطوره ومؤسسات قائمة ومشكلات متجددة مما يتطلب اعداده للتكيف والتفاعل الناجح مع هذا المجتمع بما يؤدى الى سعادة هذا الفرد وتقدم المجتمع كما تشمل كليات التربية عددا من الاساتذة المتخصصين فى مختلف العلوم الانسانية الاخرى وكذلك العلوم الطبيعية والفنية .

وليس خافيا على أحد العلاقة الوثيقة التى بين كليات التربية ومدارس التعليم المختلفة ـــ فكليات التربية هى التى تعد المعلمين لبعض نوعيات هذه المدارس وتقوم فى كثير من الحالات بتدريب هؤلاء المعلمين اثناء الخدمة . كما تشارك هذه الكليات فى وضع مناهج التعليم وتأليف الكتب المدرسية للتلاميذ ووضع الامتحانات النهائية للشهادات العامة . وكثيرا ما يدعى أعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية للاسهام فى مناقشات اللجان التى تشكل لدراسة بعض مشكلات التعليم وكذلك لحضور المؤتمرات أو الندوات التى يعقدها المسئولون عن التعليم فى المدارس للنهوض به .

وبالاضافة الى ما سبق فان كليات التربية تقوم فى كثير من الحالات باعداد الاخصائيين فى مجالات التعليم المختلفة مثل اعداد القادة فى الادارة التعليمية والاشراف الفنى وتعليم الكبار والوسائل التعليمية واقتصاديات التعليم وتربية الاطفال والصحة النفسية وتعليم المعوقين والقياس العقلى والنفسى الخ الخ ..... وفى جميع هذه المجالات التخصصية يمكن أن تدرس الكلية وسائل تطوير التعليم والنهوض به .

ويقوم اساتذة كليات التربية غالبا بعمل الدراسات المختلفة واجراء البحوث التربوية والاشراف عليها وكثيرا ما يستفاد من هذه الدراسات ونتائج البحوث بطريق مباشر فى تطوير التعليم .

هذه الصلة القوية التى بين كليات التربية والتعليم فى المدارس توضح لنا الدور الكبير الذى يمكن أن تقوم به كليات التربية فى تطوير لتعليم السابق للتعليم العالى بالاشتراك مع غيرها من الهيئات التعليمية وغير التعليمية ومع أن كل جانب من جوانب هذه الصلة التى سبقت الاشارة اليها يحتاج الى مزيد من البحث والتحليل والدراسة لالقاء مزيد من الاضواء على مسئوليات كليات التربية فى كل جانب من هذه الجوانب الا اننا سوف نكتفى هنا بالاشارة السابقة الى الدور الواضح لكليات التربية فى تطوير هذه الجوانب وأن نقصر حديثنا فيما يلى على لناحية التى تعد من اختصاص كليات التربية اولا وتكاد تعد مسئوليتها وحدها وقبل غيرها وهى مسئولية الاعداد المهنى للمعلم أو بمعنى آخر فاننا سوف نقصر حديثنا فيما يلى على دور كليات التربية فى تطوير التعليم عن طريق استيفاء متطلبات مهنة التعليم فى اعداد المعلم .

تطوير التعليم عن طريق الارتقاء بمهنة التعليم :

لا شك أن المعلم هو المحور الاساسى الذى تقوم عليه عملية تطوير التعليم لمواجهة التطورات السريعة فى مجتمعنا العربى . والقضية التى نود تأكيدها هنا منذ البداية هى أن تطوير التعليم ومستقبله فى البلاد العربية بل مستقبل هذه الامم كلها رهن بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم . وواضح أن الارتفاع بمكانة المعلم ومستواه العلمى والنهوض بالمهنة التى ينتمى اليها هو السبيل الى تطوير التعليم من أجل ارساء التجديد والتغيير فى المجتمع وتوجه الثقافة وبناء المجتمع العربى العصرى القادر على مواجهة التحديات المحيطة به .

ولكى نحقق ما نصبو اليه من ارتفاع بمستوى مهنة التعليم يجب أن نوجه اهتمامنا الى عملية اعداد وتكوين المعلمين ليكونوا جديرين بالانتماء الى مهنة رفيعه قادرة على احداث التطوير المطلوب فى التعليم من أجل تحقيق أهدافه وهنا تتضح لنا مسئولية كليات التربية فى العالم العربى فيما يتعلق بتطوير التعليم عن طريق الارتقاء بمستوى الاعداد لمهنة التعليم . وطالما أن كليات التربية لا تعد المعلمين الذين يرقون الى مرتبة أرباب المهن الرفيعة وطالما ان هذه الكليات لا تعد الا فئة من الحرفيين فان الجهود التى تبذل لتطوير اتعليم مهما عظمت لن تكون أكثر من حبر على ورق . فالمعلم المهنى هو المحور الأساسى كما ذكرنا الذى يستطيع أن يحقق وان يشارك فى احداث التطوير المطلوب .

ويميل المعلمون والمربون ورجال التعليم بصفة عامة الى اعتبار التعليم مهنة من المهن الأصلية كالهندسة والطب والقضاء الخ ... وقد يكون المعلمون

على حق فى ذلك وقد يكونون مدفوعين بنوع من الطموح الناتج عن الاحساس بنبل واهمية العمل الذى يقومون به فى المجتمع ومع ذلك فان هناك قطاعات فى المجتمع العربى وغيره من المجتمعات لا تعترف بأن التعليم قد وصل الى مرحلة من النضج تكسبه الحق فى أن يطلق عليه صفة المهنة . بل ان الكثير من المعلمين أنفسهم فى البلاد المختلفة مازالوا ينـادون بوجـوب رفع مكانة التعليم كخدمة الى مستوى المهن الرفيعة .

والسؤال الذى نحتاج الى الاجابة عليه الآن هو ما هى المقومات التى تجعل من التعليم مهنة ومن لمعلمين أفرادا مهنيين قادرين على تطوير التعـليم والنهوض بخدمات هذه المهنة ؟ ثم ما هو دور كليات التربية فى تحقيق هـذه المقومات من خلال عملية اعداد المعلم وبذلك تسهم كليات التربية فى تطوير التعليم تطويرا فعليا عن طريق الارتقاء بمهنة التعليم .

مقومات مهنة التعليم ودور كليات التربية فى دعمها :

سنحاول الآن تلخيص اهم المقومات التى يجب أن تتوفر فى الخـدمة التعليمية (أو فى اى نوعية أخرى من الخدمات) لكى ترقى هذه الخدمة الى مستوى المهنة . وسوف نكتفى بالاشارة الى المقومات التى لها صله بالاعداد لمهنة التعليم فى كليات التربية تاركيه المقومات الأخرى كالتنظيم النقـابى أو المسئولية المهنية امام المجتمع لعدم صلتها الوثيقة بمسئولية كليات التربية فى هذا الشأن .

١ ـــ **الثقافة المهنية** : يجب أن تتوفر لدى المهنة ككل أو لدى المهنى كفرد الثقافة المهنية التى لا تتوفر لدى الاخرين من غير أرباب هذه المهنة . ويقصد بالثقافة المهنية مما يعد أساسا لمزاولتها وتستند كل مهنة الى واحد أو أكثر من ميادين المعرفة أو العلوم التى تستقى منها الأسس العامة وتبنى عليهـا التطبيقات والمهارات اللازمة لها .

ولا شك أن القرن الحالى كان مسرحا لكثير من البحـوث والتجـاربه والدراسات التى أنتجت مجموعة هائلة من المعلومات والمهارات وحددت العديد من القيم والاتجاهات المتعلقة بالثقافة المهنية التربوية . وبذلك انعدمت أهم المواقع التى تحول دون ارتقاء التعليم الى مستوى المهن المعتـرف بهـا . وتشتقى مهنة التعليم والأسس والتطبيقات التى تلزم لها من أكثر من ميدان من ميادين المعرفة مثل الفلسـفة وعلم الاجتمـاع والانترويولوجى وعلم النفس ، وقد اسهمت هذه العلوم الأساسية وغيرها فى بناء قدر كاف من الثقافة المهنية التربوية التى وضعت موضع التجريب للتحقيق من صحتها .

ومن المعروف لنا جميعا أن المشتغلين بالتعليم فى المدارس ليس لديهم جميعا قدر مشترك من الثقافة المهنية التى يجب ان تنمو كلما استمر المعلم فى مهنته . بل أن الملاحظ أن بعض المعلمين الذين تلقوا هذه الثقـافة المهنيـة التربوية فى كليات التربية كثيرا ما يستخدمون استراتيجيات شـخصية مستقلة عما يستخدمه الآخررون وعما تعلموه فى كلياتهم . بل الأعجب من ذلك أن نجد الكثير من الأصوات التى ترتفع بين المعلمين انفسهم التى تنادى بأن المهارة الكافة فى عملية التعليم تقوم أساسا على خبرة المعلم وحكمتـه واتباع الأساليب السائدة اكثر مما تقوم المهارات والمعلومات المهنية التى ثبتت صحتها .

لقد كانت النظرة القديمة الى العملية التعليمية على أنها عملية يمكن أن تتم دون حاجة الى مهارات خاصة . وان أى شـخص يعـرف المعلومات او المهارات المطلوب تعليمها يستطيع أن يعلمها للغير . ومازالت هذه النظرة سائدة فى كثير من الأوساط التعليمية وبصفة ظـاهرة فى التعـليم الفنى والتعليم الجامعى . وواضح أن هذه النظرة تجمد التعليم وتجعل منه حرفة من الحرف البسيطة التى لا تحتاج الى ثقافة مهنية خاصة ، ولا تهتم الا بنقـل المعلومات فتهمل الأهداف التربوية من التعليم ونتجـاهل أثر الطريقـة التى تستخدم على تفكير الطالب ونمو شخصيته وغير ذلك من الآثار السـلوكية التى تترتب على هذا التعليم .

وهنا تتضح مسئولية كليات التربية عند اعداد المعلمين فى أهمية تأكيد العلاقة التى بين العلوم الأساسية السابق الاشارة اليها والتى تستند اليها مهنة التعليم ، وبين العمل الذى يمارسه المعلم فى المهنة وأن تكون دراسـة هذه العلوم والتعمق فيها ليس هدفا فى ذاته وانما بقصد الاستفادة منها فى المواقف التعليمية المختلفة .

٢ ـ **القدرة على اتخاذ القرار السليم :** يجب أن يصل الممارس لأى مهنة الى المستوى الذى يستطيع فيه اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالخـدمة التى يقدمها وأن يكون هذا القرار وفق آخر ما توصل اليه العلم وفى ضـوء خلفية من القواعد والنظريات التى تستند اليها المهنة وذلك مع مراعاة أثر هذا القرار على الظروف والقرارات الأخرى المرتبطة به .

غير أن من الملاحظ أن الكثير من المعلمين لا يدركون خطورة الدور الذى يقومون به من حيث اتخاذ القرارات المتعلقة بتلاميذهم بصورة مستمرة أثناء عملهم . فكل لحظة فريدة فى نوعها وكل موقف يختلف بصورة أو أخرى عن غيره من المواقف . وليس لدى المعلم المهنى « وصفه » واحدة يطبقها على

جميع الحالات والمواقف ، بل عليه أن يزن كل حالة وكل موقف على حده ثم يتخذ القرار المهنى المناسب فىضوء ثقافته المهنية لمعاونة تلاميذه على التعليم والنمـــو .

وبرغم أهمية هذا الدور المهنى للمعلم فالملاحظ أن هناك تراخيا واضحا فى تطبيق المعلومات المهنية التى تأكدت صحتها . وهذا التـــراخى ليس من جانب الممارسين للمهنة فى المدارس فحسب ولكن من جانب المشرفين على اعداد المعلم أحيانا . فالمعلومات المهنية ينقصها التكامل فى تعليمها وبالتالى قد لا يتعلمها الطلاب فى كليات التربية بصورة مرضية . وينتـــج عن ذلك ان يلجأ المعلم الى الأسـاليب التقليدية ضاربا عرض الحائط بهذه الثقافة المهنيـــة معلنا أن التعليم خبرة مكتسبة بالممارسة وليس بعلم أو فن . هذا بالاضافة الى أن الكثير من المعلمين لا يتابعون المعلومات المهنية المستحدثة ولا يعرفون شيئا عن كثير من النظريات الجديدة أو الممارسات المبتكرة . وهكذا يفـــردى فشـل المعلمين فى تكوين مدركات جديدة وتطبيق النظريا تالتى توصلت اليها البحوث العلمية الى الهبوط بعملية التعليم عن مستوى المهنة الى مســـتوى الحرفة .

وتتطلب عملية التعليم أن يقوم المعلم بتهيئة الفرصة أو المجـــال أمام المتعلم لكى يمر بالخبرة المعلمة التى تعدل من قيمة أو افكار أو سلوكه . ولدى مهنة التعليم الآن ثروة كبيرة من المعلومات والتجارب والبحوث فى مجال علم انفس وعلم الاجتماع وعلم الحضارات يستطيع المعلم عن طريقها أن يتنبأ بما تؤدى اليه المواقف المختلفة فيما يتعلق بحدوث التعلم ويستطيع فى ضـــوء ذلك أن يتخذ القرار المهنى عن الاستراتيجية التعليمية المناسبة لكل حالة ولا شك أن اتخاذ مثل هذا القرار والقدرة على تنفيذه أمور تتطلب مهارة فنية فائقـــة .

وفى رأينا أن المعلم شأنه شأن الطبيب ورجل القضاء عليـــه أن يتخذ فى كثير من المواقف التى تتصل بمهنة الكثير من القرارات التى لها آثار بعيدة المدى فى حياة من يتعامل معهم . فالمعلم هو الذى يمهد الطريق على أوسع مدى أمام الطالب لكى يتعلم ويتفتح ذهنه وتنمو شـــــخصيته ، وقد يشجعه ويعدل من فكرته عن نفسه ويزيد من طموحه وثقته بنفســـه وينمى قدراته ويوجه سلوكه وعلاقاته بغيره مستخدما فى ذلك الاستراتيجيات التى تؤدى الى ذلك . أما المعلم الذى لا يدرك طبيعة عمله ورسالته فانه قد يتخذ من القرارات والتصرفات ما يغلق الأبواب أمام تلاميـــذه ويهبط بمعنوياتهم ويسىء الى صحتهم النفسية ويحولهم الى اشخاص أقل شأنا واقل أثرا فى حياتهم ومجتمعهم عما كان يمكن أن يصلو اليه .

ويتضح مما سبق مسئولية كليات التربية فى تدريب طلابها على اتخاذ القرارات المهنية السليمة وعليها أن تتخذ من الأســـاليب وان تتبـــع من الاستراتيجيات ما يمكنها من تحقيق ذلك . فتطوير التعــليم لا يعنى مجــرد تعديل موضوعات المنهج او تحفيظ التلاميذ الحقــائق الواردة فى الكتــاب المدرسى او غير ذلك مما يركز عليه القائمون بالتطوير فى كثير من الأحيان . ولكن التطور الحقيقى يكمن فى كيفية قيام المعلم باحداث الآثار والتغيــرات المرغوبة فى تلاميذه بحيث يكون نموهم عقليا وجسميا واجتماعيا ونفسيا فى الاتجاه السليم . ولا شك أن قدرة المعلم على اتخاذ القرار بعد تشــخيص الحالة يمكنه من تحقيق هذه الأهداف .

هذه خلاصة لبعض الجوانب التى توضح دور كليات التربية فى تطوير التعليم السابق للتعليم العالى . وقد اقتصرنا على مسئولية كليات التربية فى الارتقاء بمستوى مهنة التعليم عن طريق الاعداد الواعى لهذه المهنة مما يدفع بعملية تطوير التعليم الى الأمام .

وعي المسلمين باللغة العربية لغة القرآن الكريم

للاستاذ محمود النبوى الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم

أن اللغة العربية فى مقدمة اللغات الحية التى أدت رسـالتها السامية فى الحياة خير أداء ، وعبرت فى عصورها الاولى عن حاجات المجتمعات التى اتخذتها لغة لها ، واعربت بها عن مطالبها وعلومها وآدابها وفنونها، وما تزال حتى الساعة تعبر عن الحياة وما يجد فيها خير تعبير . وانها لتتسع أكثر من ذى قبل لكل جديد مبتكر ولكل حديث مخترع .

واللغة العربية فوق ذلك من اغنى لغات العالم ثروة لفظية تستوعب حاجات الامة الحسية والمعنوية . والعرب منذ أواخر العصر الجـاهلى قد اهتموا بلغتهم واعتزوا بتراثهم الادبى ثم ازداد شغفهم وتضاعف كلفهم بها مع ظهور الاسلام ، لأن المولى عز وجل اختارها لدينه قرآنا وسنة وعبادة وتشريعا .

ولما للغة العربية من منزلة مرموقة بين أهلها الناطقين بها فان القوى الاستعمارية حرصت على هدمها لأنها لسان الدين الاسلامى الذى ما زالت تحاول القضاء عليه ، وذلك بالدعوة الى استخدام اللهجات العامية لغـة للتأليف والكتابة كما فعل اللورد « دفرين » السياسى البريطانى حين طالب بتدوين العلوم باللغة العامية المصرية ، وكما حاول المستعمرون الفرنسيون فى الجزائر ، الا ان هذه الدعوات والمحاولات الاستعمارية قد باءت بالخيبـة والفشـل .

واذا انتقلنا بحديثنا عن اثر الاسلام فى انتشار اللغة العربيـة وعن التلازم القوى بين انتشار الاسـلام بالعربية وانتشـار العربية بالاسلام ، وجدنا نصوصا شتى فى القرآن الكريم ولبعض ائمة اللغة الاعلام نورد طرفا منهـا فيما يلى :

ففى القرآن الكريم يقول المولى عز وجل : « انا انزلناه قرآنا عربيـا لعلكم تعقلون » . ويقول جل وعلا : « لقد أنزلنا اليكم كتابا فيه ذكركم أفـلا تعقلون » . ويقول عز من قائل : « وانه لذكر لك ولقومك وسوف تسألون » . ويقول جل شأنه : « وأنزلنا اليك الذكر لتبين للنـاس ما نزل اليهم ولعلهم يتفكرون » .

فنزول القرآن الكريم بالعربية دليل شاهد على أهميتها وأفضليتها وصاحب الوقع الاكبر والاثر الأظهر فى نشرها وخلودها . وهى ايضا لأنها أغنى اللغات بيانا وأقواها برهانا كانت وما تزال عاملا مساعدا فى نشر الاسلام والاقبال على تعاليمه ، ويكفى تدليلا على ذلك اختيار الله لها لسانا لدينه العام والاخير وهو الاسلام الحنيف .

ان اللغة العربية من الدين ، ومعرفتها فرض واجب ، فان فهم الكتاب والسنة فرض ، ولا يفهم الا باللغة العربية . وما لا يتم الواجب الا به فهو واجب .

ان معرفة اللغة العربية سبيل التوصل الى معرفة ما فى الكتاب الكريم ومعرفة ما فى السنة المطهرة والآثار واقوال اهل التفسير من الصحابة الاجلاء والتابعين .

يقول الازهرى : انه قد وضع كتابه فى اللغة العربية : « النصيحة الواجبة على اهل العلم لجماعة المسلمين كما جاء بها التوجيه النبوى » وذلك لافادة الناس بما يحتاجون اليه والدفاع عن لغة العرب التى جاء بها القرآن وجاءت بها السنن والآثار .

ويقول المرحوم الاستاذ عباس محمود العقاد فى تقديمه لكتاب الصحاح للاستاذ العطار : « ولقد قيل كثيرا ان اللغة العربية بقيت لانها لغة القرآن ، وهو قول صحيح لا ريب فيه ، ولكن القرآن الكريم انما ابقى اللغة لان الاسلام دين الانسانية قاطبة وليس بالدين المقصور على شعب او قبيل .

وقد ماتت العبرية وهى لغة دينية أو لغة كتاب يدين به قومه ، ولم تمت العبرية الا لأنها فقدت المرونة التى تجعلها لغة انسانية ، وتخرجها منحظيرة العصبية الضيقة بحيث وضعها أهلها منذ قرون » .

ويقول المرحوم العقاد ايضا : « وستبقى اللغة العربية ما دام لها أنصار يريدون لها البقاء ، ولم ينقطع انصارها فى عصرنا الحاضر ، بل نراهم بحمد الله يزدادون ويتعاونون ، ويتلاقى أبناء البلاد المختلفة على خدمتها ودعمها لأنهم مختلفون بمواقع البلاد متفقون بمقاصد الضمائر والألسنة والأفكار . والله سبحانه وتعالى يقول : « انا نحن نزلنا الذكر وانا له لحافظون » .

ويرى علماء الاجتماع أن اللغة تجعل من الامة الناطقة بها كلا متراصا يخضع لقانون واحد ، وأنها الرابطة الحقيقية الوحيدة بين عالم الاذهان وعالم

الأبدان ، وهى نظرية تصدق على لغتنا العربية الجميلة العظيمة الأثر فى تكوين عقليتنا وهداية سلوكنا وتصريف امثالنا ، ذلك انها تمتاز على غيرها من اللغات الأخرى بمثالية عميقة صريحة تحسب حساب الفكرة والمثال وتضعها مكان الصدارة والاعتبار .

ويقول الدكتور حسين نصار فى المعجم العربى : « لم تنهر اللغة العربية بانهيار الدولة الاموية ، وذلك بفضل القرآن الكريم الذى احاط العربية بهالة من القداسة والجلال غمرت كل مسلم مهما يكن جنسه ومهما تكن لغته ، فاستمرت حية تتوارثها السنة جيل بعد جيل . وان السبب المباشر الذى اظهر الدراسات اللغوية هو ارتباطها بالدراسات الدينية واتحادها فى النشأة .

فقد أنزل القرآن كتاب العربية الاعظم على الرسول العربى الكريم ليدعو قومه الى سبيل الرشاد فكان بلغتهم وعلى اساليب كلامهم .

وبعد ... فان اللغة العربية التى وسعت كتاب الله كما قال المرحوم حافظ ابراهيم لفظا وغاية ، ووسعت ايضا حضارة الاسلام خلال اربعة عشر قرنا قديما خليقة أن يعتز بها كل معلم دون استثناء وبغض النظر عن تخصصه لأن المعلم كل معلم قبل أى شىء مرب يقوم على اعداد الاطفال وتنشئتهم ورفع مستواهم ، ليس فى مجال تخصصه النوعى فحسب بل فى كل عملية مربية ، وفى أى مجال يعايشه المتعلم بجسمه وعقله وشعوره ووجدانه .

ومهما يكن من قول فان قوام الوحدة العربية هو الدين الاسلامى لأنه لا يمكن فصل الاسلام عن اللغة العربية ولا عن الامة العربية التى اعزها الله بالاسلام ، والتى لا يمكن أن تحيا مجيدة سعيدة الا فى ظله الوريف العزيز .

وان الدفاع عن اللغة العربية الفصحى هو دفاع عن القرآن وعن الدين الاسلامى قرآنه وحديث رسوله وتاريخه وتراثه الفقهى وذخائره الفكرية وكنوزه الادبية الخالدة .

اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الدكتور : على محمود فريد
كلية التربية بالفيوم

مقدمة :

مكانة العربى فى العالم اليوم ، ومكانة حضارته فى التاريخ البشرى وتأثير ثقافته على الثقافة العالمية ، كل هذا يدعوه ويلح عليه أن يتنبه الى أن نشر لغته اصبح أمرا محتما عليه .

ان الروابط الوثيقة والعلائق المتينة بين أمة العرب والدول الافريقية واثر الحضارة العربية فى افريقيا اصبح من الحقائق التاريخية التى لا يستطيع اى انسان مهما كان ان يتشكك فيها أو يغض من مكانتها وقيمتها .

فقد شاء القدر أن تكون أمة العرب مسرحا لثقافة فكرية زاهرة ، وحضارة مادية باهرة ، ولقد انتقلت ثقافة العرب وحضارتهم — بسبب الموقع الجغرافى الفريد — الى كل من افريقيا وآسيا ، وكان تأثير ذلك على العالم الاوربى بأسره سببا فى ازدهار حضارتهم وتقدم ثقافتهم .

وليس هنا مجال البحث عن عوامل تأثير الحضارة الاسلامية فى العالم اجمع فقد تكفلت بذلك كتب عربية واجنبية ، ولكنا نود أن نقول لكل عربى فى الوطن العربى عليك واجب مقدس وهو بعث الحضارة العربية من جديد ، ونشر الثقافة الاسلامية ما وجدت الى ذلك سبيلا .

ان هناك أعدادا هائلة من الدول الافريقية والآسيوية ترغب رغبة شديدة وتتوق الى تعلم اللغة العربية ، لشعورهم القوى بذلك الرباط الذى لا ينفصم بينهم وبين أمة العرب والاعتبارات الدينية والثقافية والاجتماعية والتاريخية بين الدول العربية وافريقيا من ناحية وبين الامة العربية وآسيا ، قد جعلت للعربى مكانة عالية فى نفوس الافريقيين والاسيويين على حد سواء .

لقد مضى الزمن الذى كان فيه ابناء العرب مشغولين بتلك الآراء الهدامة التى تريد أن تقوض أركان العربية بالتقليل من قيمتها تارة ، وباحياء

العاميات فى الوطن العربى تارة أخرى ، وبقيت اللغة العربية صامدة ثابتة وستبقى تدب فى عروقها دماء القوة والحياة .

وبقى لزاما على علماء العرب أن يردوا للغتهم دينها عليهم بأن يعملوا جاهدين على نشرها بين الاخوة الافريقيين والآسيويين الذين يحبـونها ، للصلة الحضارية التى تربطهم بأخوانهم العرب وجيرانهم من سدنة لغـة القرآن والدين الاسلامى .

فى السنوات الاخيرة تعالت النداءات من عدد كبير من الدول الافريقيـة والآسيوية راغبين أن يتعلموا العربية ، فهبت الدول العربية من ثباتهـا وأنشأت الاقسام المتخصصة فى تعليم اللغة العربية للاجانب . هذا عدا هؤلاء الذين يفدون الى رحاب الازهر الشريف ليتلقوا علوم اللغة والدين من قديم الزمان .

ان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجال جديد ، فى حاجة الى دراسات وأبحاث تبين لنا افضل الطرق لاعداد ذلك المعلم ، واعداده يحتاج الى جهد ومشقة ولا بد من تضافر جهود اللغويين والمربين فى هذا العمل القومى المقدس .

لقـد افتتح اول مركز لهـذا العمل الرائـد بالخرطوم ، وهو الآن يقدم لهـذه التجربة فى اعـداد عـدد من المتخصصين فى تعليم العربيـة لغير الناطقين بها ، أنشأته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وقد أنشىء بالخرطوم ، لأن الاقدار قد جعلت من السودان أفريقيا المصـغرة ، يحمل كل ثقافات أفريقيا ، ويزخر بتنوع اصولها وأجناسها وينطق بأكثـر لغاتها ولهجاتها .

اختيار المعلم والمتخصص في تعليم العربية لغير الناطقين بها :

والمعلم الذى يتصدى لهذه المهمة ، ويريد أن يسهم فى هذا العمل القومى الرائع يجب أن تراعى فيه أمور ما أهمها ما يلى :

١ ــ أن يكون متخصصا فى اللغة العربية ، أو لديه خلفية تمكنـه من تدريسها ، وأن يكون على معرفة وثيقة بالحضارة العربية الاسلامية وأثرها فى الحضارة العالمية .

٢ ــ أن يدرس الحياة الاجتماعية والانثربولوجية لهؤلاء الذين سيقوم بتعليمهم العربية ، وخاصة افريقيا وآسيا ، أن معرفته بهذا تساعده بدون

شك فى تقديم المادة المناسبة والموضوعات التى تتلاءم مع حياتهم الفكرية والثقافية ، فيجد آذانا صاغية وروحا عالية يقبلون عليه وعلى دروسه بشغف ويحرصون بالتالى على تعلمهم اللغة .

٣ — أن يكون على دراية تامة بعلم الاصوات والصوتيات ، (الفونتيك والفنولوجى) وكذلك علم الاصوات العربية مجيدا لاستعمال المعامل اللغوية ، اذ انه بلا شك عليه أن يقوم بتدريب الدارسين نظريا وعمليا وتوجيههم الى استخدام معامل الاصوات ليتدربوا على نطق الاصوات العربية نطقا صحيحا .

٤ — أن يكون مسيطرا سيطرة كاملة على علم الصرف Morphology والنحو Grammer فى اللغة العربية ، مدركا أ نعلم الاصوات يخدم علم الصرف وهما فى خدمة علم النحو الذى يسميه المحدثون علم التراكيب .

٥ — كما ينبغى أن يكون على دراية كافية بعلم الدلالة والمعاجم ، معانى المفردات ، وتطور هذه المعانى ، وكذلك الفروق بين المعاجم المتعددة القديم منها والحديث العربى والاجنبى وهـذا يؤهله بالطبع لأن يقدم منها منهجا لتلاميذه مزيلا بمعجم خاص مناسب لهم ولمستواهم التعليمى .

٦ — أن يجيد اجادة تامة احدى اللغات الاجنبية ، كالانجليزية أو الفرنسية ، ومن الافضل ان يجيدها قراءة وكتابة وحديثا ، واللغة الاجنبية تعتبر اللغة الوسيطة التى سيضطر لاستخدامها مع تلاميذه ليوضح لهم عند الحاجة ، ما غمض عليهم من معانى الكلمات العربية .

٧ — أن يعرف طريقة كتابة الاصوات العربية بأصوات لاتينية ، اذ أنه سيكون فى اشد الحاجة الى أن يوضح بعض الكلمات وكتابتها برموز لاتينية ، فتكون الاصوات الصعبة النطق أكثر وضوحا عند تلاميذه ، وتساعدهم بالتالى على النطق العربى السليم .

٨ — أن يكون لديه معرفة كافية بعلم اللغة التقابلى ، وهو علم جديد يعرف المقارنة وسيلة له Contrastive Linguistics يقابل هذا العلم بين نظامين لغويين يقارن مثلا النظام اللغوى للهجة عربية فى أصواتها بالنطق الشائع عند المثقفين فى انجلترا أو المانيا أو روسيا ، الهدف منه هدف تعليمى ، المقارنة بين نظام لغوى وآخر يساعد على تحديد الصعوبات التى تواجه ابن هذه اللغة او اللهجة عند تعلمه للغة اخرى ، ومع انه نوع من المقارنة الا انه يخالف علم اللغة المقارن الذى يعنى بتحديد الفصيلة اللغوية ، او البحث فى

اللغات المدرجة فى اطار اسرة واحدة كالمقارنة بين اللغات السامية او بين اللغات الهندية الاوروبية لكن علم اللغة التقابلى يقارن ويقابل بين أية لغتين، لتكن اللغتان من اسرة واحدة عندما تقابل الانجليزية بالالمانية مثلا ، أو العربية بالسواحيلية ، أو تكون اللغتان من اسرتين مختلفتين عندما تقابل العربية بالانجليزية أو الالمانية بالروسية ، وعلى هذا فان علم اللغة التقابلى يتوسل بالمقارنة ، ويهدف هدفا تعليميا علميا ، ومن الجدير بالذكر أن نذكر أن علم اللغة المقارن أقدم منهج فى علم اللغة الحديث ، فقد مضى على نشأته قرن (أى القرن التاسع عشر) أما علم اللغة التقابلى فهو احدث علوم اللغة ، وقد نشأ منذ خمسة وعشرين عاما تقريبا .

٩ ـــ ان معلم اللغة لغير الناطقين بها فى حاجة الى دراسة علم من علوم اللغة يعتبر ايضا جديدا على الدراسات العربية ، وهو علم اللغة التحويلى أو ما يسمى Transformational Grammer والفكرة الاساسية فى النحو التحويلى أن الوصف الدقيق للغة من اللغات انما يعنى تحديد الامكانيات التقديرية الكامنة فى هذه اللغة ، والتى يصطفى منها ويستعين بها مستخدم اللغة . والمنهج التحويلى وسيلة من وسائل تحديد طبيعة العلاقات بين الوحدات اللغوية التى نسميها كلمات أو مفردات .

ومجموع الامكانيات التعبيرية كامنة فى ذهن مستخدم اللغة حتى انه يستطيع بالمختزن لديه منها أن يفهم جملا وتعبيرات لم يسبق له أن سمعها من قبل .

ولنضرب بعض الامثلة لذلك فالتركيب المكون من الاسم + الضمير فى نحو كتابك ، أبوك ، وطنك ، قلمك ، دورك ، سفرك ، تبدو هذه التراكيب من ناحية الشكل متضمنة لعلاقات واحدة ، ولكن الناظر اليها والمتأمل فيها يجد أنها تقترن بعلاقات مختلفة ، وليس صحيحا أنها كلها تدل على الملكية ، وهنا تأتى مرحلة ، الملكية ، تفسير العلاقات المختلفة بتحويلها الى تعبير يفسر العلاقة الحقيقية فكلمة « كتابك » تعنى الكتاب الذى الفته أو الكتاب الذى تملكه وهاتان العلاقتان تختلفان عن العلاقة الكامنة فى التركيب، « أبوك » . فالاب هو الانسان الذى ينتمى اليه الابن ، وهذا بالطبع يختلف عن كلمة وطنى فالعلاقة هنا انتماء مواطن الى وطنه وهكذا فى سائر التراكيب الأخرى ، وهذه الاشياء متفقة فى الشكل مختلفة فى الدلالة على العلاقات.

ونجد تعبيرات فى القواعد العربية تحتاج الى المنهج الحويلى لتحديد العلاقة المطلوبة فى التعبير ، فمثلا « ضرب محمد » باضافة المصدر

الى محمد ، قال النحويون انها تحمل مدلولين لعلاقتين مختلفتين باضافة المصدر لفاعله او الى المفعول به اى ان محمدا اما ان يكون الضارب أو المضروب ، وهنا يجب على المعلم أن يحول التركيب الى تعبير آخر يوضح المقصود من التركيب باحلال الفعل محل المصدر . وسيجد أن ضرب بفتح الفاء تدل على الضارب . وضرب بضم الضاد تدل على المضروب ولعل من الواضح أن الاضافة فى اللغة العربية تدل على علاقات مختلفة وشجرة اللغات مثلا تختلف عن شجرة البرتقال . وهنا يظهر المنهج التحويلى فى ايضاح أن الشجرة الاولى تضم وتجمع و الثانية تثمر .

والحروف فى اللغة العربية تلعب دورا اساسيا لهذا المنهج ، واختلاف معانى الحروف قدم لنا فى العربية تعبيرات متشابهة فى الشكل ولكنها مختلفة فى علاقاتها ومدلولاتها انظر الى التغييرات الدلالية فى التعبيرات الآتية :

(أ) سار محمد وعلى ــ سار محمد والفيل ــ تضارب محمد وعلى .

(ب) جلست على الاريكة ــ على محمد دين ــ فلان امير علينا ــ مررت عليه ــ قمت من على الحائط .

(جـ) الحمد لله ــ المال لمحمد ــ قل الله يهدى الى الحق ــ يخرون للاذقان سجدا .

(د) اقم الصلاة لدلوك الشمس ــ سمعت لمحمد ــ ونضع الموازين القسط يوم القيامة .

وغير ذلك كثير فى اللغة العربية وهذا بالطبع يحتم على واضعى مناهج تعليم العربية للاجانب مراعاة المنهج التحويلى فى تعليم اللغة ونشرها .

كما ان عليه أن يدرس اللغات العربية القديمة والحديثة دراسة مقارنة وقد كان جل هم الباحثين فى اللغات العربية الى عهد قريب موجها الى دراسة اللهجات القديمة والوصول الى مظاهر الخلاف فيها من جهة الاصوات والخلافات الاعرابية ودلالات الالفاظ واختلاف معانى المفردات فى اللهجات المختلفة .

أما الان فلم يعد اللغويون ينعمون بالراحة والاستقرار بل نراهم قائمين فى المعامل يدرسون الظواهر اللغوية الصوتية المختلفة ويحاولون وضع قواعد وقوانين حديثة تفسر لنا تطور الاصوات ومقاطعها والنبر وموسيقى الكلام ، والمماثلة والمخالفة وما اليها من مسائل علم الاصوات .

وادى بهم تعمقهم فى الدراسات الصوتية الى أن ينتقلوا الى دراسة اللهجات الحديثة دراسة عملية ، فأخذوا يطوفون بالقرى والبلدان ليسجلوا

اللهجات الاجتماعية واللهجات الاقليمية واللغات الخاصة ليفرقوا بينهما جميعا كما يفرقون بين اللغات المشتركة واللغات الادبية الفصحى ، وما ذلك كله الا لأن مهمة اللغوى لم تعد مقصورة على الدراسات النظرية والبحث في بطون الكتب القديمة كما كان يفعل الاوروبيون عندما كانوا يدرسون اللغتين اليونانية واللاتينية وكما كان يفعل علماء العرب فى العصور المختلفة حينما كانوا يدرسون اللغة العربية .

قلت هذا لكى أوضح أن المعلم الذى يعد المهنة للتعليم لغير الناطقين بالعربية من واجبه ان يكون على دراية كافية لطريقة دراسة اللهجات الحديثة وسيجد أن مناطق كثيرة تنطق لهجات عربية حديثة يستطيع بما درسه من وسائل دراسة اللهجات أن يعقد المقارنة بين لهجة التلميذ واللغة الفصحى ويؤدى عمله التعليمى فى سهولة ويسر كما تعينه هذه الدراسة على انتاج الابحاث العلمية وعلى تأليف الكتب والمناهج التى تناسب تلاميذه من حيث مستواهم الثقافى والاجتماعى والفكرى .

ولهذا تحرص مراكز اعداد المتخصصين فى العربية أن تعد خريجيها اعدادا لغويا على أحدث النظم المعمول بها فى معاهد اللغات كما تمدهم بأحدث الوسائل والمعينات وتدربهم التدريب الكافى فى المعامل اللغوية ومعامل الاصوات الحديثة لاجل أن يؤدوا واجبهم فيما بعد على أكمل وجه .

كما تهتم أيضا بتزويدهم بالنظريات التربوية الحديثة وطرق التدريس لتعليم العربية لغير الناطقين بها وتهيئتهم للقيام باعداد برامج وخطط ومناهج التعليم فى المناطق التى سيقومون بالتدريس فيها أو الاشراف على التعليم بها .

كما تؤكد أيضا على أن يختار لهذه المهمة من مارسو التدريس بالفعل فى المدارس والمعاهد وخاصة معاهد اعداد المعلم ، فانه اذا كانت لديه خلفية سابقة فى التدريس كان من السهل عليه أن يمارس عمله الجديد مستعينا بما لديه من خبرات فى هذا المجال .

توجيهات لمعلم العربية لغير الناطقين بها :

ولعل من المفيد أن نذكر بايجاز بعض التوجيهات التى يجب أن يحرص عليها معلم العربية لغير الناطقين بها عند مزاولة مسئوليته التربوية ، وأن يضعها نصب عينيه دائما وأهمها ما يلى :

١ ــ اختيار السهل من الكلمات التى تستعمل فى بيئة التلاميذ خاصة المبتدئين منهم ، وهذا يتطلب منه أن يقوم باحصاء دقيق للمفردات التى تتناسب

ومستواهم العقلى ومستوى أعمارهم . فاذا كان يقوم بالتدريس لتلاميذ المرحلة الاولى ينبغى أن يجمع ما يمكنه جمعه من المفردات التى يستخدمها هؤلاء الصغار عادة فى هذه المرحلة من العمر ، فاذا قام بهذه المهمة ساعدته فى امداد هؤلاء التلاميذ بحصيلة لغوية ملائمة لهم تماما ، وبذلك يستطيعون أن يعرفوها بسهولة ويستخدموها فى تعابيرهم وكتاباتهم ، وليس هذا بالامر الهين ، فالبيئات تختلف اختلافا جوهريا فيما بينها ، فى المفردات التى يستعملها صغارهم والقصص التى يعرفونها وكذلك فى مستوى الثقافة والتعليم ، فى الحكايات القصيرة والامثال مما يمارسونه فعلا من انماط التعبير والحديث .

أما اذا كان التلاميذ فى مرحلة متقدمة لمعرفتهم للغة العربية وممارستها ، فيوصى خبراء التربية والتعليم أن يكون مجال جمعه للمفردات والتراكيب مما يستعمل فى الصحف اليومية والاذاعة ونشرات الاخبار ، وغيره مما هو متداول فى البيئة ويمارس فى الحياة اليومية .

والمعلم اليقظ النشيط يمكنه بوسائله التربوية أن يتخير من الالفاظ احسنها واكثرها مناسبة للمستوى العقلى والفكرى لهؤلاء فيحبب العربية الى نفوسهم ويجعلهم يعشقون تعلمها وممارستها فى المحادثة والكتابة والقراءة .

كما انه ينبغى ان يكون عدد الكلمات المختارة مناسبا وشاملا لموضوعات مختلفة ومتنوعا من حيث الاسماء والافعال والظروف وغير ذلك من الانماط اللغوية المعروفة .

٢ — وعلى المعلم كذلك أن يلاحظ الفروق الفردية لتلاميذه ، ويقسمهم الى مجموعات ويقدم لكل مجموعة نوعا من المفردات والتراكيب بما يتناسب ومستواها اذ أنه بدون شك سيصادف من بين تلاميذه من له خبرة سابقة باللغة العربية ، ومن جلس امامه وليس لديه أية خلفية عنها وسيجد كذلك من بين تلاميذه من هو سريع الفهم والاستيعاب ومن يحتاج الى مزيد من الجهد فى فهمه واستيعابه .

ولذلك ينبغى أن يقدم الغذاء الصالح لكل من هؤلاء ، وهذا لا يتأتى الا اذا قسمهم الى مجموعات حسب قدراتهم وخبراتهم السابقة .

٣ — ويجب على المدرس أن يختار احدى الطرق المعروفة فى تعليم العربية وهذه الطرق هى : الجزئية أو التركيبية ، أو التحليلية التركيبية ، ويسير مع المبتدئين فى تعليمهم الهجائية العربية بالطريقة التى يختارها واضعا نصب عينيه أن يستوعب تلاميذه الاصوات العربية كلها فى أوضاع مختلفة

من حيث شكلها مفتوحة ومكسورة أو مضمومة ، ثم تعريفهم بأصـــوات اللين المختلفة مدركا تمام الادراك التغييرات الصوتية التى تحدث لكل صوت عندما يسبقه أو يليه صوت آخر .

ان اصوات العربية ، أو الحروف الهجائية كما يسميها علماء العربية ، قد ينالها كثير من التغيير عندما تتلاقى مع حرف آخـــر ، فترقق أو تفخم ، أو تحذف أو تسهل أو تقلب الى حرف آخر وغير ذلك من التغيرات المعروفة فى علمى الصـــوتيات والصرف أو كمـــا يســـميه الغربيون « الفونولوجى » و « المورفولوجى » ومع أن الحروف العربية ثمـــانية وعشرون حرفا الا اننـــا بالملاحظة المباشرة ، وباستعمال معامل الاصوات نجد أن أصواتها ينالها من التغيير والتبديل ما يجعل عددها أكثر من ذلك بكثير ومهمة معلم العربية أن يعرف هذه الحقيقة معرفة جيدة وأن يراعيها عند تدريســـه لغير النـــاطقين بالعربية .

٤ ـــ كما ينبغى أن يتخلص عند تدريسه لهـــؤلاء مما يسمى بالعـــادات اللغوية ، فقد يكون فى لهجته أصوات متغيرة تماما ، أو نوعا ما ، عن اللغة الفصحى التى يدرسها فيجب أن يبعد لهجته عن هذه العادات عنـــدما يعلم حتى تكون تعبيراته سليمة تماما ، وأن يضع نفسه مكان التلميذ فلا يعبر أمامه الا بأساليب صحيحة تشتمل على مفردات وتراكيب تتناسب ومستوى هـــذا التلميـــذ .

٥ ـــ أن يحرص على ترديد كل كلمة وكل جملة امام التلاميذ مرات عدة بلغة سليمة ، وان يرددها أمامه التلاميذ كذلك حتى يعرفوا نطقها الصحيح معرفة جيدة .

٦ ـــ كما ينبغى أن يلاحظ أن التعبير من أصعب الفروع على التلميذ ، فعليه أن يحسن اختيار المـــادة التى يقدمها فى حصص التعبير مراعيا فيهـــا السهولة وأن تكون الاسئلة كذلك سهلة وملائمة ، واذا طلب منهم الكتابة فى موضوع يجب أن يكون على شكل حديث قصير مكون من جمل بسيطة ، أو على قصة قصيرة .

٧ ـــ اذا وجد صعوبة فى نطق بعض الاصـــوات فعليه أن يكرر هـــذا الصوت ويستعمله فى كلمات متعددة ويطلب من التلاميذ نطقها عدة مرات حتى يتعودوا على النطق السليم لها .

٨ ـــ والقواعد العربية يجب أن يقدمها لهم بالتدريج ، ولا يدرســـها على شكل امثلة تقليدية بل على صورة اساليب وتعبيرات وقصص تقدم اليهم ثم تناقش ، وبعد ذلك يستنبط القاعدة .

٩ ـ اذا وجد مدرس يعرف لهجة أو رطانة هؤلاء الذين يعلمهم ، فيكون اختيار هذا المدرس اختيارا مناسبا ، اذ انه يستطيع أن يوضح المعانى أولا بلهجتهم ثم بعد هذا يوضحها لهم بالعربية ، وربما كان وجوده بينهم حافزا على الاستمرار فى تعلم اللغة والتعلق بها .

١٠ ـ اذا أختير مدرس لهؤلاء الذين يتكلمون بالانجليزية ـ كاهل جنوب السودان مثلا ـ وقام بتوضيح المعنى بالانجليزية أو بلهجة التلاميذ فلا يعود الى هذه اللغة الوسيطة مرة أخرى بالنسبة لما قد وضحه وشرحه حتى يرسخ فى أذهانهم اللفظ والمعنى فى العربية .

١١ ـ يستطيع المدرس الذى لا يعرف رطانة التلاميذ أن يستعين فى توضيح كلمة أو جملة ما بتلميذ من تلاميذه يجمع بين معرفته للمعنى فى اللهجة وفى اللغة العربية ، ويطلب منه شرحها أمام التلاميذ .

١٢ ـ الوسائل المعينة هامة فى هذا المجال ، فعليه اعداد بعض الصور لتوضيح بعض الكلمات أو بعض الرسومات التى تخدم هذا الغرض .

١٣ ـ ان الوسائل السمعية والبصرية ومعامل اللغات ومعامل الاصوات من الامور الضرورية للتدريس لغير الناطقين بالعربية ، وقد عرفت قدرها الهيئات والمؤسسات العربية التى تهدف الى نشر اللغة وتحاول أن تزود بها المعاهد المتخصصة لتيسير مهمة مدرس العربية لغير الناطقين بها .

١٤ ـ على المدرس الا يخشى اطلاقا من الصعوبة التى يلقاها التلاميذ المبتدئون صغارا كانوا أم كبارا والصعوبات التى يلقاها هو فى تعليم هؤلاء اللغة العربية فبعد المرحلة الاولى الصعبة يمكنه أن يطمئن بعد ذلك الى أن التلاميذ سيتقدمون فى دراستهم ومعرفتهم للغة بعد اجتياز مرحلة الصعوبة بكثرة القراءة والمحادثة معه ومع زملائهم فتزيد ثروتهم اللغوية ، ويعرفون الاصوات العربية معرفة جيدة .

١٥ ـ ينبغى على المدرس أن يراقب التلاميذ بحيث لا يتكلمون الا بالعربية طول حياتهم الدراسية ويقدم جوائز للمتفوقين وحوافز لهؤلاء الذين يستمرون فى الحديث والكتابة بها .

١٦ ـ والتسجيلات الصوتية والافلام التعليمية مفيدة جدا فى تعلم اللغات ، ولذلك يجب أن يمرن التلميذ على استخدام ما سجله المدرس بصوته والتدريب عليه وكذلك مشاهدة هذه الافلام بين الحين والآخر ليتعمقوا فى معرفة العربية سماعا من هذه المسجلات والافلام .

١٧ ـ حب المدرس للغة العربية وشغفه بتدريسها والعلاقة الودية بينه وبين تلاميذه والاتصال الدائم بهم ، وعمل الندوات والحفلات بين الحين

والآخر ، والخروج معهم فى رحلات قصيرة او طويلة كل هذا يساعد فى اداء مهمته وبالتالى يغرس فى نفوس تلاميذه حبا للغة العربية وشغفا بها .

١٨ — ربط الموضوعات فى فروع اللغة بالعادات والتقاليد والثقافة والحضارة التى عاشها التلاميذ فى بيئتهم ومجتمعهم يسهل مهمته وييسرها .

هذا تصور مختصر للطريقة التى يجب أن يسلكها مدرس اللغة العربية لهؤلاء الذين لا يتكلمون بها آملا أن تكون المناهج التى يضعها المسئولون مما يحقق هذا الغرض ويسير نحو الهدف المنشود من نشر العربية والحضارة الاسلامية كما نرجو أن ينشر تعليم العربية فى ربوع السودان وفى افريقيا وآسيا ، هؤلاء الذين يرتبطون حضاريا وثقافيا ودينيا بأمة العرب والاسلام .

كيف نقوم بعمل برنامج لتعليم العربية لغير الناطقين بها

يجب على واضع الخطة لتعليم العربية لغير الناطقين بها أن يدرس أولا أنواع الطلبة من حيث :

١ — البلاد التى ينتمون اليها .

٢ — اللغة الام التى يجيدونها .

٣ — لماذا يريد تعلم العربية ؟ ليتحدث بها ويقرأ ، أم ليتخصص فيها ؟

٤ — أيريد الالتحاق بكلية من الكليات فى أقسام اللغة العربية ؟

اما معرفته بنوع البلد فهذا يساعده على وضع منهج ملائم للحياة الثقافية والاجتماعية والعلمية يتناسب مع هؤلاء الطلبة .

فاذا كانوا من دولة افريقية ، فالمنهج يجب أن يتواءم مع الظروف البيئية والحضارية والثقافية فى افريقيا ، القطع التى تختار للدراسة والمناقشة تجهز من افريقيا وعلاقاتها بالعالم العربى والحضارة الاسلامية .

واذا كانوا من دولة آسيوية فيجب أن تشمل المواد التعليمية كثيرا من حضارة هذه البلاد وعلاقتها القديمة والحديثة بالامة العربية وبالعالم الاسلامى ككل .

ويجب أن نضع فى الاعتبار أن العادات والتقاليد فى الدول الافريقية لا تختلف كثيرا من عادات الامة العربية ويمكن ان يقال ذلك بالنسبة لابناء الدول الاسيويه ومنهم الباكستانيون وهم مسلمون لهم شغف وحب لتعلم العربية التى نزل بها القرآن الكريم أهم مصادر التشريع عند المسلمين عامة .

ومنهم من ينتسب الى بلاد آسيوية اخرى فيراعى عند وضع المنهج أن يكون مناسبا لهذه البلاد فى بنائه واعداده .

واذا كانوا من بلاد أوروبية فيجب أن نضع في الاعتبار الامور الآتية :

أولا : الصعوبات عند هؤلاء في نطق عدد من الاصوات العربية نظرا للبعد الشديد بين لغاتهم واللغة العربية .

ثانيا : تختلف العادات والتقاليد في البيئات الاوروبية كثيرا عن العادات والتقاليد في البيئات العربية، ولذلك يجب أن تدرس المفاهيم والاتجاهات التي تتناسب مع هؤلاء عند وضع منهج دراسي للغة العربية .

ثالثا : ينبني على هذا الاساس أن يكون المنهج بحيث يعطي فكرة طيبة عن العادات العربية الفاضلة وأن تختار الموضوعات بحيث تقدم للطالب الاوروبي زادا من المعلومات بها يغير من المعلومات التي قد تكون في ذهنه عن الامة العربية ، مما يخالف الواقع ليعرف أن العرب امة ذات حضارة عريقة وثقافة لا تقل عن ثقافة غيرهم من الامم .

رابعا : أن يتوائم المنهج مع تفكيره وعقليته وأن يكون سهلا بحيث يجعله يطلب المزيد من تعلم العربية كلما وجد سهولة ويسرا في نقلها وقد يكون التلاميذ من هذه البيئات التي تتكلم رطانات أو لهجات خاصة أو اللغة الانجليزية حسب ما تعودوا من قبل ، وقد يكون عند بعض هؤلاء — مع انهم أفريقيون — تقاعس عن تعلم العربية لظروف أحاطت بهم من قبل بسبب تأثير الثقافات الاجنبية أو ظروف اخرى وعلى ذلك معلينا ما يأتي :

١ — اختيار المدرس الذي يكون قد اتصل بهؤلاء أو على دراية بحياتهم وبيئاتهم وظروفهم الاجتماعية .

٢ — توضيح أن اللغة العربية والامة العربية اقرب اليهم من اية امة اخرى ولغة اخرى ، فالوضع الجغرافي والجنس والعادات والتقاليد تقتضي أن يكونوا على ثقة وثيقة ورابطة قوية ، وعلاقات مستمرة مع جيرانهم للتكامل معهم والسير في الطريق سويا في التعليم والثقافة فأي البلاد اقرب مثلا الى جنوب السودان انه بالطبع شمال السودان وهو الذي يتكلم العربية واي لغة اقرب اليهم ؟ انها اللغة العربية بدون شك .

٣ — أن السودان شماله وجنوبه امة واحدة وهو جزء لا يتجزأ من افريقيا واغلب الدول الافريقية تنحدر من امم متقاربة وجنسها واحد وطبائعها واحدة . ولذلك فتعلم اللغة العربية لهؤلاء أجدى وانفع من الاقتصار على اللهجة ، أو الاقتصار على لغة اخرى كالانجليزية وبالطبع لا نقلل من شأن تعلم اللغة الانجليزية أو الفرنسية مثلا . ولكن نريد أن يعرفوا أن ثقافتهم وتفكيرهم اقرب الى تفكير الافريقيين والعرب ولذلك فتعلم العربية تفرضه ظروف الحياة ، والوضع الجغرافي والتقاليد ، ومسار التاريخ .

وعلى ذلك يمكن ان يسير الوضع للمنهج على هذه الاسس ليكون منهجا ملائما مناسبا قد وضع ليحقق أهدافا أهمها ربط افريقيا بعضها ببعض . فمثلا اذا انتقل ابن الجنوب أو النيجيرى الى بلد كالسودان أو مصر او العراق او السعودية وغيرها من البلاد ، اى لغة يحتاجها للتفاهم ؟ انها العربية بلا شك وهو بانجليزيته لا يستطيع التفاهم التام مع أبناء هـذه البلاد ، ولاجـل ان يستعمل الانجليزية خارج منطقته يجب ان يسافر آلاف الاميال ليسـتعملها فى أوروبا مثلا .

أما واضع المنهج فسيكون أمامه عدة مشاكل تقابله : هل التلاميذ جميعهم من بيئة واحدة أم من بيئات متعددة فاذا كانوا من بيئة واحدة كان أمرا سهلا ان يضع لهم منهجا يناسبهم .

أما اذا كانوا من بيئات متعددة فماذا يكون الحال فى وضع المنهج ؟

هنا ينبغى أن نؤكد أن مع الطلبة المبتدئين فى تعلم العربية لاتوجد مشكلة بالنسبة لواضع المنهج ، لان المنهج سـيكون عاما اذ أنهم سـيتعلمون أولا الابجدية العربية وجملا مختارة . وعبارات منتقاة فى بادىء الامر ، ولكن نراعى فقط مدى بعد العربية عن لغتهم ومدى صعوبة الاصوات العربية عن أصوات لغتهم وهنا تظهر كفاءة المدرس ومهارته فى تذليل هذه الصعوبات بالوسائل التى يعرفها .

فاذا ما انتقلوا الى المرحلة الثانية ، وهنا تكون المشكلة ، اذ أن اختلاف جنسياتهم قد يؤدى الى أن نستنتج من المرحلة الاولى الامور الآتية :

١ ــ بعض التلاميذ أسرع فهما واستيعابا من غيرهم أما لقرب لغتهم من العربية أو اهتمامهم الشديد بتعلمها ، أو أنهم قد تعلموا شيئا من العربية من قبل ان يجلسوا لتعلمها مرة أخرى .

٢ ــ بعض الطلبة أجود نطقا من غيرهم لان أصـوات العربية ليست بعيدة عن أصوات لغتهم مثلا .

٣ ــ بعض الطلبة مستواهم فى القراءة والكتـابة يكون أحسن منه فى الحديث والتعبير وبالعكس .

وهنا يجب ان نقسم الطلبة فى المرحلة الثانية الى فئات حسب مستواهم كما نراعى أن نزيد من اهتمامنا فى نواحى النقص لكل منهم ، فمن يجيد القراءة ولا يجيد الحديث نعطيه تمرينا أكثر فى الكلام والتعبير والذهاب الى المعامل للتجريب والتمرين ومن يجيد الحديث ولكنه لا يجيد الكتابة والقراءة ، نعطيه

تمرينات أكثر فى نواحي الكتابة والتحرير والقــراءة ، وليكن هــذا فى حصص اضافية أو واجبات منزلية .

لكن ماذا يكون الامر عند وضع المنهج لهؤلاء ؟

قلنا أن الامر بالنسبة للفرقة الاولى لا يحتاج الى عنــاء ، فنقــدم لهم الموضوعات الصغيرة المناسبة ، وعبارات ملائمة ، قد يضعها واضع المنهج او يكلف بها المدرس ، أو أن تقرر عليهم من احد الكتب التى قــد قررت على المدارس الابتدائية فى البلد الذى يمارس فيه تعليم هؤلاء .

لكن الفرقة الثانية تحتاج من واضع المنهج عناية شــديدة بهؤلاء الذين يكونون من جنسيات مختلفة وعلى هذا فاما أن يوضع المنهج بحيث يتواءم مع جميع الطلبة وهذا يحتاج الى ما يأتى :

١ ــ نختار الموضوعات التى تتناسب مع الجميــع ولا تتعارض مــع ميولهم واحتياجاتهم وتقاليدهم .

٢ ــ استعمال اللغة الوســيطة للشرح ، ويراعى ان تــكون اللغــة الوسيطة مما يعرفها الجميع ، أو يكون الشرح والتوضيح بلغتين وسيطتين ان امكن .

٣ ــ يؤلف كتاب يشتمل على قصص وفقرات من الجرائد والمجلات أو من الكتب العربية نختار كلماتها وعباراتها اختيارا جيدا ، بحيث تقــدم ثروة لغوية مناسبة وأساليب عربية متنوعة ، وأن يبتعد مؤلف الكتاب عن الكلمات الثقيلة او التى لا تستعمل كثيرا .

ويشمل الكتاب عددا من التمرينات فى معانى الكلمات، ومعانى العبارات وبعضا من القواعد النحوية الخفيفة .

٤ ــ أن يضع مؤلف الكتاب فى ذهنه أنهم فى حاجة الى معرفة الضمائر وأسماء الاشارة والموصول وحروف الجر وغيرها لانها تعتبر مفــاتيح تأليف الجمل والعبارات فى أية لغة من اللغات .

٥ ــ أن يضع فى آخر الكتاب فهرسا بالكلمات ومعانيها ليرجع الطالب اليها عند الحاجة .

وأما ان يوضع الكتاب مقسما الى انواع من الموضوعات يتلاءم كلقسم مع جنسية من جنسيات الطلاب ، ولكن هذا الكتاب يحتاج الى مجموعة من المختصين يسهمون جميعا فى تأليفه .

وأما أن يوضع لكل جنسية كتاب خاص ، وهذا يحتاج الى موارد مالية أكبر ويمكن اذا كان عدد الطلاب من كل جنسية مرتفعا لدرجة تحتم تأليف كتاب لكل مجموعة أن يؤلف لكل مجموعة كتاب .

هذا ، ويراعى فى الكتب التى توضع لتعليم العربية لغير الناطقين بها أن تكون واضحة الخط مضبوطة بالشكل ضبطا مناسبا ، خاصة للمبتدئين منهم ، مشتملة على عدد من الصور والخرائط لتساعد المدرس فى تدريسه وشرحه ، ولتعين الطلاب على سرعة الفهم .

كما تكون كذلك مشتملة على توضيح الاساليب الصعبة باللغة الوسيطة وأن تنتهى بقاموس يجمع الكلمات اللغوية المهمة باللغتين العربية واللغة الوسيطة ليرجع الطالب الى هذا المعجم عند الحاجة .

هذا ، ونرجو أن نكون قد وفقنا فى عرض تصور سريع عن اعداد معلم العربية لغير الناطقين بها والطريقة التى تساعدنا فى عمل المنهج لهؤلاء الذين يتعلمون العربية وليست العربية لغتهم الام ، والله الموفق لما فيه الخير .

اضـــــواء على :

المسار التاريخي لتطبيع التعليم في مصر بالطابع العملي

الدكتور : محمد الكاشف
(المركز القومى للبحوث التربوية)

ان العمل على رفع مستوى التعليم فى مصر ، وتوجيهه نحو سد حاجات البلاد ، وتطبيعه بالطابع العملى الذى يتحقق به : ربط التعليم بالبيئة ، وبناء المواطنة الصالحة للمجتمع ... كانت له ارهاصاته الايجابية منذ قرن مضى من الزمان ، واجريت طوال تلك الفترة كثير من التجارب اســتهدفت ــ على اختلافها ــ الوصول الى أنجح الاساليب التعليمية ، واجدى النظم التربوية فى بناء النشىء ، وتكوين الاجيال .

وتلك الارهاصات ، وهذه التجارب ــ وان سجلت للتاريخ التجـاوب المبكر للفكر التربوى المصرى مع المغزى الحقيقى للتعليم من ناحية ، ومـع حاجة العصر وانطلاقات الحضارة الحديثة فى مختلف مجالات الحياة من ناحية أخرى ــ غير انها قد أحيطت بعوامل كثيرة منبثقة من الاحـوال السـياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التى عاشتها البـلاد زمن كل تجربة ، فكانت تلك العوامل موانع حقيقية من اتمام التجربة ، أو اسبابا اساسية فى اعاقتها عن الاستمرار أو الاعداد السليم لها للتعميم ..

واذا أردنا أن نطوف تاريخيا بالارهاصات الاولى فى تطبيـع التعليم فى مصر بالطابع العملى ، وبالتجارب التى اجريت فى هذا المجال فمن الممكن ترتيبها أو تسجيل مسارها على النحو التالى :

أولا : عام ١٨٨٠ م : (تجربة الفصول الاضافية ــ الملحقة بالمدارس الابتدائية ــ من أجل التعليم البيئى)

قررت لجنة تنظيم المعارف وجوب تعميم التعليم الابتـدائى ــ باعتباره شرطا اساسيا لتكوين المواطنين الصالحين ــ وأوصت غير الراغبين فى الالتحاق بالمستوى التعليمى الاعلى ، (المدارس التجهيزية والثانوية) أن يتابعوا الدراسة فى فصول اضــافية ملحقة بمدارسهم ، تقـدم لهم فيها دروس مرتبطة بالبيئـة ، مستوعبة للحاجات المحلية فى ســوق العمالة ولذلك تــكون

الدروس المقدمة لسكان البيئة الزراعيــة مركزة على ميــدان الزراعة ، متسعة لعلم المساحة ، موجهة الوعى الى معـــارف التاريخ الطبيعى .. اما فى البيئة التجارية فان تلاميذها يتلقون دروس الحساب التجارى ، وامساك الدفاتر وغير ذلك ..

وكانت هذه القرارات ، وما تضمنته من توصــيات ارهاصـــا جديدا لبناء نظام تعليمى يخدم البيئة ، ويستلهم مطالب الحياة النامية المتحضرة ، ويثمر المواطن الناضج الصالح ... ولكن سيطرة الاحتلال الانجليزى على اثر الثورة العرابية عام ١٨٨٢م ومحاولة الانجليز تثبيت اقدامهم فى مصر بتسليم مقاليــد الامور فيها الى عدد غير قليل من غــلاة المستعمرين وذوى الخبرة فى اذلال الشعوب واستغلالها وعلى راسهم السير (ادفلين بارنج) ذلك الداهية الذى عرف فيما بعد باسم اللورد كرومر والــذى حكم مصر اربعة وعشرين عاما (١٨٨٣ ــ ١٩٠٧ م) وقد اقام سياسته التعليمية فى مصر على اعداد جيل من الشبان المصريين لشغل بعض وظائف الدولة ذات الخطــر ليظلوا مرءوســين للانجليز الذين غصت بهم مصالح الدولة ... ثم ســلم كرومر قيادة التعليم فى مصر ســنة ١٩٠٦م الى « دوجلاس دانلوب » ذلك القس الاسكتلندى الذى كان خير مثل يضرب لضــيق الافق ، ونقص الثقافة ، والتعصب الذميم لرايه ففســد على يديه التعليم كله ، وصار المعلم فى المدارس آلة صـــماء امام القانون ، وصار التلميذ فى سنى الدراسة آلة فى يد المعلم . وصارت المدارس طوال ذلك العهد البغيض اشبه بالســجون لا تنمو فيها شخصية انسان ، ولا تنمى داخلها مواهب مخلوق أو استعداد متعلم ، وهذا ما شهد به « بويد كاربنتر » رئيس التفتيش بوزارة المعارف عام ١٩١٨ م اذ قال فى تقريره :

« ... على المستر دانلوب تقع تبعة فساد التعليم المصرى والرجوع به القهقرى واخراج موظفين جل اعتمادهم فى اثنــاء دراستهم على الاستظهار والحفظ لا على القوى العقليــة السامية الاخرى : من التعقل والموازنة والابتكار والاستنباط ... كل هذا قد كان عوائق أمام هذه التوصيات من ان تراعى وموانع تفرض على هذا الارهاص المبكر فى تطبيع التعليم بمصر بالطابع العملى ان يذهب وقبض الريح .

ثانيا : عام ١٩١٦م : (تجربة المدارس الاولية الراقية) :

واذا كانت قرارات لجنة تنظيم المعارف ــ التى طمحت فى ذلك الوقت المبكر الى حسن الاعداد لمن يبتغى الخروج من المدرسة

الابتدائية الى مدرسة الحياة وميادين العمل بتزويده بالمعارف والخبرات والمهارات المرتبطة ببيئته ومجالات الحياة فيها ــ اذا كانت تلك القرارات قد حيل بينها وبين التنفيذ بسبب سياسة كرومر ، وسوءات دنلوب غير انه لم ينتصف العقد الثانى من هذا القرن على الفكر التربوى المصرى الا وقد نشط الى أمله الكامن ، واستثار طموحه الموصول ، وبلور تلك التوصيات فى فكرة انشاء مدرسة علمية عملية فوق المرحلة الاولى ؛ واتخذت هذه الفكرة سبيلها الى التجريب حين أصدر « عدلى يكن » وزير المعارف أنذاك قانونا فى سنة ١٩١٦ م بانشاء مدارس أولية راقية « للبنين ، وللبنات » يكون التعليم فيها علميا عاما ومتمما لتعليم المدارس الاولية . . وتكون مدة الدراسة بها اربع سنوات . وقد قام المسئولون على سير هذه التجربة بوضع المناهج المناسبة لها ، مراعين فيها ناحيتين رئيسيتين ؛ أولاهما : الارتفاع بمستوى المناهج لهذه المدارس عن مناهج المرحلة الاولى ، وثانيتهما : تضمين خطة الدراسة بها بعض أوجه النشاط العملى كالنجارة والنسيج والمعادن وغيرها .

غير أن التجربة لم يتوفر لها المناخ الصالح للاستمرار ، أو التشجيع المتواصل باقبال الناس عليها ، ذلك لان هذه المدرسة الاولية الراقية انما انشئت لتكون متنفسا للمدرسة الاولية التى أصبحت عاجزة عن منافسة المدرسة الابتدائية بالاضافة الى انها لم تمنح خريجيها حق دخول المدرسة الثانوية . . . من أجل هذا أحجم أولياء الامور عن الحاق أبنائهم بها، وسرعان ما أقفلت مدارس البنين الاولية الراقية عدا مدرسة واحدة فى القاهرة تحولت عام ١٩٢٥ م الى مدرسة المعلمين الاولية ، وكان الاسرع من ذلك أن تغير هدف مدارس البنات الاولية الراقية بعد انشائها بوقت قصير ، وأصبح هدفها تغذية مدارس المعلمات الاولية الى أن أقفلت تلك المدارس بأقسامها المختلفة فى سنة ١٩٥١ نتيجة لتوحيد التعليم فى المرحلة الاولى فيما سمى بالمدرسة الابتدائية .

ثالثا : عام ١٩٤٢ : (تجربة المدرسة الاولية الريفية) (واصلاح الريف) :

وعلى الرغم مما لحق التوصيات الخاصة بالحاق فصول اضافية بالمدرسة الابتدائية من جمود وما أصاب تجربة المدارس الاولية الراقية من فشل غير أن الاحساس التربوى للمسئولين عن حركة التعليم فى مصر بضرورة ربط التعليم بالعمل ، وربط العلم

بالحياة لم يجف له شريان امل ، ولم تستطع أن تعصف به عواصف التخوف واليأس حتى أن وزارة المعارف سنة ١٩٤٢م أفصحت عن صدق نيتها فى الاتجاه بالتعليم الاولى وجهة عملية « غايتها ترغيب النشء فى العمل وطلب الكسب : من خيرات الارض فى الريف ، ومن العمل اليدوى بالمصانع فى المدن » تحقيقا لاستكمال النشء ثقافتهم وخبراتهم ومهاراتهم فى حدود بيئاتهم ، لذلك انشأت الوزارة منذ عام ١٩٤٣ الى عام ١٩٤٥ نحو ثمان وسبعين مدرسة أولية ريفية ، يتلقى تلاميذها منذ السنة الاولى التعليم الزراعى وما يتصل به من صناعات ، بالاضافة الى ما يدرس بالمدارس الاولية ..

.. وقد أولت الوزارة عنايتها بهذه المدارس المنشأة ، واحسنت اعدادها اذ زودت كلا منها بقطعة ارض زراعية ، وانشأت فى كل منها حظيرة دواجن وعينت لكل منها معلما للزراعة ، واخر للصناعة ، وزائرة صحية وغير ذلك مما يتحقق به رفع مستوى التلميذ علميا ، وصحيا ، وجسميا وغير ذلك .

وعلى الرغم مما توفر لهذه المدارس الاولية الريفية من تجهيزات وحسن اعداد يضمن استمرارها ، وتحقيق الاغراض من انشائها الا أن الوزارة أوقفت هذه التجربة بعد أن تأكد لها العجز فى نوعية المدرسين المدربين تدريبا خاصا ، والمؤهلين للعمل فى البيئات الريفية ، وهذه المدارس لن تؤدى رسالتها اذا ما فقدت هذا العنصر .

وقد سبق انشاء هذه المدارس الاولية الريفية فى مجال اصلاح الريف وربط التعليم بالعمل وبالواقع البيئى ما ابتدأته الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية فى أواخر العقد الرابع (١٩٣٩) من تحقيق الاصلاح الاجتماعى المنبثق من صميم حاجة الاهالى اليه ، وكان ذلك فى قرية المنايل بالقليوبية ، وشطانوف بالمنوفية ثم فى العجايزة وأم خنان ، وشبرا قبالة ... بهدف رفع مستوى القرية صحيا وثقافيا وعمرانيا واقتصاديا ، وربط أبنائها ببيئتهم من خلال المعلومات النظرية ، والخبرات العلمية ، بالاضافة الى محو أمية الاهالى ، وتوثيق الصلة بينهم وبين المدرسة لتثقيفهم ومدهم بأخبار بلادهم .

وقد تضمنت هذه التجربة ان تكون هذه المدرسة الريفية على طراز حديث : تضم دارا للحضانة ، وقسما للامية ، واخر لتحفيظ القرآن ، ومصنعا مجهزا ، ومكتبة ومزرعة وغير ذلك بما يتحقق به الجمع داخل المدرسة بين العلوم النظرية وبين

الدراسات العملية ، وليتهيأ التلميذ داخلها لاتقان مهنة أو عدة مهن بحسب استعداده وميوله .

وقد استمرت هذه التجربة نحو ستة عشر عاما (١٩٣٩ــ ١٩٥٤) ولما رأت الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية أن الحكومة قد أخذت بنهجها وأساليبها ، وأن وزارة الشـــئون الاجتماعية قد استوحت منها فكرة المراكز الاجتماعية ، ومنعا لتكرار الخدمات ومضاعفة وحدة الانفاق على تحقيق غايـــة واحدة ، لذلك تخلت عن استمرار تجربتها فتســلمتها وزارة الشئون الاجتماعية .

خامسا : عام ١٩٥٤ : (تجربة مدرسة الوحدة المجمعة) :

فى هذه التجربة يتضح عمق الاتجاه الى تطبيع التعليم بطابع العمل لأن الاهداف العامة للوحدة المجمعة اهمها :

« تعبئة القوى البشرية فى كل اقليم ودفع كل فرد الى العمل ليصبح فى الدولة طاقة انتاجية ، الى جانب تعبئة القوى المادية فى كل اقليم واستغلالها . والعمل على ضمان وصول كافة الخدمات الصحية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية .. الى جميع الافراد داخل الوحدات ، مع الاهتمام بتنسيق العمل بين مختلف الوحدات .. فان أهدافها لخاصة تتبلور فيما يلى :

ــ افساح المجال أمام الاطفال للتعليم والتنشئة الصحية عن طريق استيعاب من فى سن الالزام من الصغار الذين لم تستوعبهم مدارس المرحلة الاولى .

ــ خلق روح المواطنة السليمة فى الناشىء باقتداره على تذوقه جمال أقليمه ودراسة طبيعته ، وامكانياته ، واشتراكه مع أهـــل منطقته فى الانتاج ، ورفع مستوى البيئة ماديا وروحيا .

ــ الجمع بين التمهين والتعليم فى اعداد التلاميذ للحياة المنتجة فى الريف ، ولتوثيق صلتهم بالبيئة .

ــ التعامل مع جيلين فى وقت واحد عن طريق تدريب الكبار والصغار فى فصول الصناعات الريفية على طرق العمل وكسبه المهارات اليدوية والعقلية ليزداد دخل الفرد ، ويتحقق الارتفاع بالمستوى الثقافى والاقتصادى للبيئة .

ــ محو أمية الكبار وذلك بادماجهم فى نوع التعليم المناســب لبيئاتهم وصناعاتهم وزراعتهم وما يكلفون به من أعمال تتفق مع قدراتهم العقلية وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية .

وضمانا لتحقيق هذه الاهداف وضعت مناهج مـــدارس

الوحدات المجمعة بحيث تحقق ثورة تعليمية جديدة تتمثل فى قضاء التلميذ نصف وقته فى فصول التعليم والنصف الاخر فى فصول الصناعات ، وبحيث يتسع المجال فى المنهج الدراسى — فى الصفوف العليا — الى الصناعات الريفية ووسائل التسويق والعرض لمصادر الثروة فى الريف وافضل الوسائل لاستغلالها، وبحيث ترتبط المناهج بالبيئة فتدرس جغرافية الاقليم الذى تقع فيه الوحدة دراسة علمية قائمة على المشاهدة والرحلة واقامة المعسكرات الى جانب دراسة تاريخه الخاص ، وبحيث تحقق المناهج الطابع العملى للمنطقة على اساس دراسة الواقع واستغلاله تجاريا وصناعيا وزراعيا .. يضاف الى ذلك كله أن يتحقق الطابع العملى فى هذه المناهج بتنمية السلوك عن طريق المران العملى على اكتساب العادات الصحية والتخلص من الفردية ، والتمرس بالآداب العامة .

وعلى الرغم مما تميزت به تجربة مدارس الوحدات المجمعة من حداثة يتحقق بها تعليم النشء وتدريبهم ، واندماجية يتحقق بها الارتباط بمحيط الوحدة ومختلف مرافقها ، وانتاجية تتحقق بها سياسة الاكتفاء الذاتى للاقليم ، وعمومية يتحقق بها استيعاب الكبار والصغار من المتعلمين الا أن الصراع الذى قام بين المدرسة الابتدائية ومدرسة الوحدة المجمعة ، والتعثر فى رصد الميزانيات الكافية لاستكمال المشروع حسب الخطة التى وضعت له ، وعدم التمكن من توفير الاستقرار للعاملين بهذه المدارس فى بيئاتهم وتوفير العدد الكافى ممن يصلحون لتولى المسئولية بهذه المدارس ، يضاف الى ذلك كله اتجاه السياسة التعليمية للدولة الى توحيد المرحلة الاولى من التعليم ، كل هذا كان اسبابا جوهرية فى ايقاف التجربة وانهائها .

سادسا : عام ١٩٥٣ (تجربة المدرسة الابتدائية الراقية) :

كان نتيجة لاستراتيجية التوسع الكمى فى التعليم الابتدائى بعد قيام الثورة أن ازداد عدد الذين أنهو المرحلة الابتدائية من التدميذ ، ولم يجدوا لهم أماكن فى مدارس المرحلة الاعدادية ، وهم فى نفس الوقت لم يعدوا الاعداد المناسب لمواجهة مسئوليات الحياة ، فضلا على ان اعمارهم لا تسمح قوانين العمل فى مصر لها بالتوظيف ، وتصديا لهذا المشكل تبلور علاجه فى انشاء مدارس ابتدائية راقية ذات صبغة ريفية أو صناعية أو تجارية أو نسوية ، لاعداد هؤلاء التلاميذ اعدادا ثقافيا واجتماعيا

وعمليا ملائما للبيئة ، تكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الانتهاء من المدرسة الابتدائية .

وتستهدف التجربة استيعاب أكبر عدد من هؤلاء التلاميذ حماية لهم من الانحراف والفساد ، الى جانب الكشف عن ميولهم ومساعدتهم فى اختيار نوع التدريب والعمل الذى يتفق واتجاهاتهم ، والجمع بين تزويدهم بقدر كاف من الثقافة العامة وبين اعدادهم عمليا للحياة وفقا لحاجة البيئة ، والعمل على ربط المدرسة بالمجتمع بجعل الدراسة ذات صبغة ريفية فى القرى ، وصناعية أو تجارية فى المدن بالنسبة للبنين ، وذات صبغة نسوية أو مهنية فى المدن والقرى بالنسبة للبنات .

وتوافقا مع هذه الاهداف كانت مناهج الدراسة بهذه المدارس مرنة غير موحدة ، تختلف باختلاف البيئة ، وترك لكل مدرسة الحرية فى ملاءمة أوجه النشاط بها وفق ظروف بيئتها المحلية وامكانيات المدرسة ، ووجهت المواد النظرية كلها لخدمة اعداد التلاميذ للحياة من حيث بناء مناهجها على المشاهدة والاحتكاك بمختلف مظاهر والوان النشاط المحلى ، ومن حيث انبثاق موضوعات الدراسة فيها من واقع الحياة ، وقيام البرنامج العملى على أساس الربط بين المدرسة والمجتمع ولذلك اتصف بالعموم والتنوع لتتاح للطلاب مجالات التعرف على عدد من الحرف تختلف باختلاف البيئة وحاجاتها .

ولاسباب متصلة بالمسئولين عن التعليم داخل هذه المدارس اذ استعجلوا فى الاعداد لها سواء فى البرامج أو المبانى أو العنصر البشرى المدرك لاهمية رسالتها ، وعدم تمويلها بالميزانيات الكافية مما عطل الناحية العملية ، وافسد تنفيذ برامج الدراسة .

ولاسباب متصلة بالجانب العملى فى البرامج التعليمية بهذه المدارس اذ اتجه بها الى الحرف البسيطة مما باعد بين خريجيها وبين احتياجات النهضة الصناعية ، وحاجات العمل والعمال بالمصانع والمؤسسات .

ولاسباب متصلة بالاهالى اذ لم يتجاوبوا مع التجربة تفضيلا منهم التعليم النظرى على العملى ، وهروبا بأولادهم من هذه المرحلة المنتهية التى لا تؤدى الى مستوى أعلى تعليمى .

لهذه الاسباب جميعا تضاءل نمو هذه المدارس ، وانتهى الامر بهذه التجربة الى التوقف .

سابعا : عام ١٩٥٧ (تجربة المدارس الاعدادية العملية) :

شرعت الوزارة عـــام ١٩٥٧ م فى تنظيم التعليم الاعدادى فنقلت هدفها الى على تطبيع التعليم فى مصر بالطابع العملى الى هذه المرحلة الاعدادية ، ونصت مواد القانون رقم ٥٥ المنظم لهذه المرحلة على انشاء مدارس اعدادية عملية عـــلى سبيل التجريب لمدة خمس سنوات من تاريخ العمل بهـــذا القانون ، حتى يمكن الاطمئنان الى نتيجة التجريب ، والى ما يمكن أن تفيده البلاد منها .

واختارت الوزارة لهذه التجربة ست مدارس من المدارس الابتدائية الراقيـــة التى شرعت فى تصفيتها لتـــكون مدارس تجريبية الحقت فى البداية بالمرحلة الاعدادية ، ثم استقلت عنها باسم المدارس الاعدادية العملية ، ومن اهم الاهداف التى قامت من أجلها هذه التجربة :

١ ـــ اعداد المنتهين من المرحلة الابتدائية للمواطنـــة السليمة اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة من ناحية، ومتناسبا مع ميولهم واستعداداتهم وظروف مجتمعهم من ناحية اخرى عن طريق اتاحة الفرصة امامهم للاحتكاك الحقيـــقى بعالم الصناعة والتجارة ومعالم الحياة اليومية الحقيقية ممـــا يؤهلهم الى شق طريقهم فى الحياة بنجاح .

٢ ـــ توثيـــق الصـــلة بين المدرســـة والمؤســــــات الاقتصادية المحيطة بها ، واشتراك هذه المؤسسات فى تحديد اهداف المدرسة وبرامجها .

٣ ـــ سد حاجة البلاد من الايـــدى العاملة المســـتنيرة بتزويد كل تلميذ فيها بخبرات وقدرات متعددة الجوانب .

٤ ـــ ان تكون هذه المدرسة صورة للمجتمع ، ومركزا للخدمة العامة فيه ، وان يتناول الاهالى مع المدرسة الافادة من امكانيات كل من المدرسة والبيئة ليسهل انسجام خريجيها مع بيئتهم .

واستجابة لتحقيق هذه الاهداف قامت مناهج الدراســـة بهذه المدارس على الارتباط الواقعى بالبيئة ولذلك تـــرك لكل

مدرسة فى بيئتها حرية تشكيل المناهج الدراسية التى تتكيف مع احتياجاتها ، وجاءت مناهجها الثقافية متكاملة مع المناهج العملية ومستهدفة التوجيه المهنى والكشف عن ميول التلاميذ، ودعمت المناهج العملية باعطاء جانب كبير من الاهتمام للتدريب الميدانى بهدف التفاعل مع الحياة فى واقعها بميادين العمل المختلفة .

وفى الوقت الذى انشئت فيه المدارس الاعدادية العملية ثم تقسيم التعليم الفنى الى مرحلتين :

(أ) مرحلة اعدادية : مدتها ثلاث سنوات ، تستهدف تزويد الطالب بالقدر المعقول من الثقافة الفنية ، والمهارة اليدوية التى تمكنه من مباشرة بعض عمليات الانتاج فى الشركات الصناعية والمحلات التجارية والاعمال الزراعية .

(ب) مرحلة ثانوية : مدتها ثلاث سنوات لاعداد العامل الماهر للقيام بتنفيذ المشروعات الصناعية والزراعية . .

وقد استمرت تجربة المدارس الاعدادية العملية والمدارس الاعدادية الفنية حتى عام ١٩٦٣ م .

ثامنا : عام ١٩٦٣ (تجربة المدرسة الاعدادية الحديثة ذات المجالات العملية) :

اتجهت الدولة عام ١٩٦٣ م الى توحيد كافة أنواع المدارس الاعدادية العامة والعملية والفنية فى مدرسة اعدادية موحدة تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلمية مع تخصيص نسبة من خطة الدراسة تتراوح بين ١٥٪ و٢٠٪ للمجالات العملية التى تتنوع وفقا لتنوع البيئات .

واستهدفت الوزارة من هذا الاتجاه الجديد الارتفاع بالثقافة العامة ، والكفاية المهنية للتلميذ ، وان يكون طابع المدرسة مدرسة اعدادية موحدة يزود الطالب فيها بمهارات وخبرات عملية ويدوية الى جانب ما يتزود به من الدراسات النظرية العلمية والثقافية ، وان تكون الدراسة العملية فيها فى صورة مجالات كى تتحرر من الصبغة الحرفية الخالصة ، وتتنوع هذه المجالات بما يسمح لمدارس البنين والبنات بالاختيار الذى يتلاءم مع طبيعة واتجاهات كل منهما ، واعداد التلميذ للحياة المستقبلة .

وقد سميت المدرسة الاعدادية بطابعها الجديد هذا باسم « المدرسة الاعدادية الحديثة ذات المجالات العملية » وشملت نحو ٢٥٪ من المدارس الاعدادية العامة وما زالت التجربة مستمرة ، ولكنها لم تعمم .

هذه التجارب السابقة كانت اتجاها الى الارتفاع بمستوى التعليم ، وتوجيهه الى ما يتحقق به للفرد القدرة على مواجهة الحياة العملية بقلب ثابت ، واعداد سليم ، وللمجتمع الاستمرار فى النضج ، والاستيعاب لمطالب العصر المتطور ، فهل لهذا كله صلات بالتعليم الاساسى الذى يمثل فكرا تربويا جديدا فى مجال اعداد النشء للمواطنة الصالحة المنتجة ... هذا ما سأتناوله فى المقال القادم ان شاء الله ..

أضواء على فنون أفريقيا

للاستاذ عبد الغني النبوى الشال
عميد كلية التربية الفنية (سابقا)
جامعة حلوان

تسير أمتنا العربية المعاصرة فى نهضتها النامية تشق طريقها المتشعب سياسيا واقتصاديا وعسكريا واجتماعيا وثقافيا بنجاح تام فى وحدة وايمان على الرغم من مناخ بالغ الصعوبة يعترض الطريق ، ولكن عزيمتها لا تلين أمام الاحداث ، وهدفها واضح مبين تسير اليه بصلابة مشحونة بتراثها العظيم وحضارتها العريقة وطاقاتها الفنية لتحقق الهدف وتفرض الارادة الحرة الكريمة .

فى هذا الخضم العظيم ، تنبهت أمتنا الابية الى ما يحاك ويدبر ضد قارة أفريقيا السمراء البكر فى ثرواتها الضخمة والامكانات المتاحة الهائلة بها من وسائل استعمارية قديمة وحديثة للتوسع والسيطرة البراقة ليفرض الاستعمار قوته وجبروته منفذا أهدافه وعدوانه باطشا بكل حركة للتحرر مساعدا لكل حركة للانفصال والعدوانية عن طريق أعوانه ومساعديه .

من هنا دخلت اسرائيل بثقلها فى ذلك المجال كأداة للاستعمار لتحقق له ما أراد ، فصالت وجالت فى أفريقيا لتعيق التقدم وتسلب شعبها حقه فى حياة حرة كريمة .

ولكن يقظة امتنا العربية المجيدة تنبهت لذلك الاستعمار الجديد وتحركت لوأده فى مهده ، تنفيذا للقرار العظيم فى مؤتمر القمة العربى الذى عقد فى الجزائر منذ سنوات حيث كانت كلمتهم موحدة ومؤثرة وحاسمة ، وقد استجاب الاحرار فى كل مكان فى القارة الى صوت الضمير الحر فسدوا الابواب أمام تيار الاعتداء المقنع وطردت اسرائيل طردا منها وما كانت تبيته من نوايا عدوانية وسلب القارة حريتها وتراثها وتقاليدها وكرامتها .

كان لزاما علينا اذا ان نفكر كفنانين عرب أن نلقى الضوء الصحيح على فنون تلك القارة الحبيبة بفكر ثاقب وبحث علمى وتحليل وتفسير وتذوق كامل لما أنتجه الفنانون الافريقيون من فنون عظيمة رائعة أصبحت مدرسة يتعلم منها فنانو الغرب. على أننا سوف لا نتعرض للسرد التاريخى او الانثروبولوجى

او الطقوس والعبادات وما يصاحبها من مراسم واحداث . وعلى الرغم من اهميتها فى تشكيل فنون تلك القارة ويمكن ان تفرد لها دراسات مستقلة وسوف نركز على ما نسميه بالتحليل التذوقى لتلك الفنون .

كما ان البحث لن يتعرض لفنون افريقيا فى ساحلها الشمالى او الشرقى فلكل منهما تقاليده وفنونه الحضارية ، ولكن سوف ينصب الحديث على فنون غرب ووسط وجنوب افريقيا ، تلك المساحات والاقطار الشاسعة والتى لقبها الاستعمار بأفريقيا السمراء فى كل من نيجيريا وغانا والكنغو ومالى والكمرون وساحل الذهب والعاج وكينيا والسودان وجنوب أفريقيا وما جاور ذلك من مناطق .

وفنون كل هذه البقاع تحمل طابعا مميزا فريدا على الرغم من تنوع الاساليب والخامات والاخراج والطقوس وغير ذلك .

اهمالها فى الماضى :

لقد اهملت فنون تلك الاقطار الافريقية فيما مضى بسبب فكرة خاطئة من أنها انتاجات ليس لها اهمية فنية تذكر ، وكان الحفاظ عليها يرجع فقط على انها قد تشير الى دراسات فى علم الاجناس او الاديان والعقائد ، ولكن ما ان حل القرن العشرين حتى سلطت الاضواء على تلك الفنون لما فيها من قيم فنية رفيعة يمكن أن تكون مدرسة مستقلة فى الفن ، وقاد هذا الاهتمام الفنانون المعاصرون وكذلك النقاد ، حيث وضعوا الخيوط الاولى على قيم هذا الفن والعمل على الاستفادة من أصوله ومدرسته وفلسفاته ، بعد ان يئسوا من مسيرة الفن وجموده وضمور حيويته والتأنق الذى لازم النهضة الفنية والكبوة التى ينحدر فيها ، أمام ذلك شعروا بالالتجاء الى عالم آخر فطرى اقرب الى الطبيعة البكر الفطرية والانطلاق الحر الذى يؤثر فى الفرد والجماعة ، وجدوا كل ذلك فى فنون أفريقيا بخاصة ، وفى الفنون البدائية بعامة ، وجدوا فيها منطلقا لتعبيراتهم الجديدة لما لمسوا فيها من اصالة حرة واحاسيس وانفعالات مرهفة يمكن أن تكون بداية لخلق أسلوب فى الفن من جديد .

واذا كنا فى حديثنا سوف نتعرض الى الجانب الاصيل المميز فى فنون افريقيا والذى يتركز فى فن النحت الزنجي والاقنعة وفنون البوشمان ، فليس معنى هذا اننا نغفل ما انتجته القارة فى فنونها التطبيقية المتعددة التى تتمثل فى النسيج والسجاد والطباعة والفخار والجلود والحصير وحشوات الابواب واقمشة الخيام والسلال الى غير ذلك من الابداعات الفنية فى هذا المجال والتى تملأ المتاحف الفنية فى كل مكان .

وكل هذا الفن التطبيقى يحمل صفات وأسس فنية نجملها فيما يأتى :

١ ــ قوة التصميم وتكامله .

٢ ــ الحبكة الفنية والسيطرة على الخامة .

٣ ــ الجانب اللونى الوهاج وتوزيعه فى نسق رائع .

٤ ــ الرمزية التى يعج بها التصميم .

٥ ــ الاستفادة من الخامات البيئية فى تركيبات التصميمات سواء كانت هندسية أم ادمية أم حيوانية والمتحف البريطانى فى لندن ومتحف الانسان فى باريس ، ومتحف ذكرى السلام بزنزبار والمتاحف الاقليمية المنتشرة فى الاقطار الافريقية كلها تمتلىء بذخيرة موفورة تشهد بعبقرية فنية فى هذه الميادين المتنوعة .

الفن الكلاسيكى الافريقى :

ان لفظ كلاسيكى الذى أطلقه احد النقاد فى هذا المجال أراد به أن ينعت فن النحت الزنجى به وبخاصة فى خامة الخشب نسبة الى اثر هذه الخامة فى نحت الفنان الزنجى وسيطرته عليها تماما فى الصباغة والتشكيل والتعبير ، وكان ذلك تشبها عندما نقول ان الكلاسيكية فى النحت الاغريقى تمثلت فى اختيار خامة الرخام للصياغة وكذلك كلاسيكية النحت المصرى القديم فى اختيار الفنان لخامة الاحجار شديدة الصلابة كالبازالت والشست وغيرها .

والخامة فى هذا المجال تؤدى دورها لتحقيق فلسفة الفن نفسه وفقا لمتطلبات كل مجتمع .

لقد تعرض الناقد الفنى والكاتب المعروف « روجر فراى » " Roger Fry " لفن افريقيا فقال ان الحفر الافريقى فى خامة الخشب يعطينا الحرية الكاملة الصريحة بالاحساس بالكتلة وهيئة الشكل المعبرة التى أرادها الفنان متمثلة فى الكتلة الهندسية لساق الشجر واسطوانيته وتكعيباته ، فكأن الفنان الافريقى وضع أول أساس الفن التجريدى المعاصر .

لقد صاغ النحات الافريقى الوجوه Portraits من خامتين رئيسيتين خامة البرونز والطين المحروق تراكوتا Terra Cotta وكل من هذه الرءوس لها صفاتها الفنية ومثار بحث بين الدارسين .

اختلف الباحثون عن مصدر هذه الرءوس البرنزية وعن المؤثرات التى جعلت الفنان الافريقى يخرجها بهذا الشكل ، وكذلك اللمسات والتعبيرات التى صاغ بها الطين لهذه الوجوه بعد ان سواها بالحريق فأكسبها الحيوية والبقاء .

ويرى " P. A. Talbot " ان الرءوس البرنزية قد يرجع تاريخها الى القرن ١٣ م والوجوه تشير الى أشخاص أحياء تماما كما كان الحال فى الرءوس اليونانية والرومانية وكذلك المصرية القديمة .

ويشير سير فلندرز بيترى " F. Petrie " العالم الانجليزى الى احتمال أن اتصالا ما حدث بين مصر وبين أفريقيا كانت آثاره تلك الرءوس الآدمية المنحوتة .

ولاهمية هذه الرءوس الفنية قيل عن الفنان « بيكاسو » انه كان يحتفظ بالكثير منها ضمن النحت الافريقى فى مجموعته الخاصة ، مما كان له الاثر الواضح فى أسلوبه التجريدى المعروف وكذلك التكعيبى ، وربما تذكرنا صورته المشهورة « آنسات الأفنيون » الموجودة بمتحف الفن بالهيئـــة التجريدية التكعيبية الهندسية واثر الفن الزنجى الواضح عليها وكأن رءوس الفتيــات وقد لبسن الاقنعة تماما .

ان التمثال الافريقى يتصف بالهندسة التجريدية والبساطة والتأكيد على الجوهر وحذف التفاصيل التى قد لا تساعد فى تبيان الجـوهر الاصـيل والتعبير المفرط .

وهذا الفن لا يخدم أغراضا شخصية أو ذاتية او خيالية ولكنه شـــكل أصلا ليحتك ويؤثر فى الجماعة والقبيلة وذلك لتقوية الحياة فيها ومواجهتها بقوة سحرية روحية لذلك كانت الطقوس والعبادات والمراسم الثقـــافية العقائدية بعامة وراء التشكيل الفنى لفن الرجل الزنجى الافريقى حيث تعيش الارواح من جديد بعد الموت فى العالم الدنيوى بأسلوب آخر غير الذى كانت عليه وقت الحياة والآلهة المقدسة غيرمرئية ولكن آثارها ملموسة ومن هنا رمز للالهة رمزا ترجيديا بينما رمز لآلهة الاغريق القدماء بالرموز الطبيعيــة الانسانية .

ان الفن الافريقى بمنزلة لغة تتداول بين القبيلة لا تخفى رموزه ومعالمه عليها وليس فنا لذات الفن ، ان الفنان قد يبالغ فى نسب الشكل ويؤكــد ويجسم جزءا من جزء آخر لرمزية يحاول تجسيدها لفكرة الاخصاب مثلا أو الكثرة أو الحصاد أو غير ذلك . وخير شاهد على ذلك تلك التماثيل الخشـــبية التى تجسدت لموضوع الامومة فى كثير من الاعمال النحتية .

ـــ ان الفن التجريدى فى الغرب يعتبر وسيلة خاصة ذاتية للتعبير يدخل الفكر فى صياغته فهو ذهنى منطقى محسوب رياضيا حيث تتردد الايقاعات سواء منها الخطية أو اللونية أم الفراغات أم الكتل ام غيرها لتلعب النغم الذى أراده الفنان نفســه ، والتجريد عند الغربى لا موضوعى .

ـ ولكن الفن التجريدى عند الافريقى وسيلة من وسائل التعبير للاتصال بالجماعة غير ذاتى ، الانفعال والعاطفة المحركين له ، الموضوع أساسى يتحرك بدوافع عقائدية ، كما ان التجريد هنا أكثر الاتجاهات المتعددة والمحاور المتقاطعة لنغمات سطح التمثال فى مساحات هندسية رائعة وكأنها ترد نغما محالفا للنغم فى التجريد الاوربى الحديث .

والخطورة التى يخشى على الفن الافريقى منها هو محاولة الرجل الابيض الاوروبى تغيير أسلوبه الفنى كى يعيش فى عالم التجريد الاوربى بكل ابعاده ، وخير دليل على ذلك المقال الذى نشر فى رسالة اليونسكو بعددها ١٥٠ فى ديسمبر ١٩٧٣ والصورة المصاحبة هى محاولة كاملةلطمس الثقافة الفنية الافريقية وانسياق فنانيها الى ثقافة غربية تبعد الفنان الاصيل عن موطنه وبيئته وتراثه ، والصورة لفنان افريقى وقد جذبته الثقافة الاوروبية ببريقها واسلوبها التجريدى الحديث فى الفن ، وهذا الاثر المخيف الذى فرضه المدرس الغربى فى مدارس افريقيا الفنية له خطورته البالغة على تلك الفنون .

الاقنعة MASKS

يلعب القناع دورا مؤثرا فعالا فى الفن الافريقى وكذلك الدور الكبير الذى يؤديه فى الطقوس الاجتماعية المتعددة أو التشكيل الفنى للقناع يتبع أساليب متنوعة ويؤدى وظائف عديدة أهمها الرغبة فى طرد الارواح الشريرة وخلود الارواح بعد الموت والتبتل والابتهال لرغبة ما فى الاخصاب أو الحصاد أو غير ذلك .

وتقع الاقنعة الافريقية من حيث تشكيلها الفنى تحت هيئات متعددة منهـا :

١ ــ احيانا تكون على هيئة حيوانية .

٢ ــ احيانا تكون على هيئة انسانية .

٣ ــ احيانا تكون على هيئة الانسان والحيوان معا .

٤ ــ احيانا يبالغ الفنان فى نسب الاجزاء الطبيعية عن قصد « اللعب بالنسب » .

٥ ــ تحريف العناصر الطبيعية الى أشكال هندسية .

٦ ــ الجمع بين اكثر من نمط واحد فى قناع واحد .

الخـامات :

يحاول الفنان أن يستعين بخامات البيئة المحيطة فيجمع الياف الاشجار

ولحاءها وأوراقها وسيقانها والقش والصدف واللون الى غير ذلك من الخامات المتعددة ثم ينسقها فى نسق متزن معبر يلعب اللون فيه دورا مؤثرا .

ان القناع الافريقى اكده الفنان على رأس الانسان دون بقية أجـزاء الجسم لانها مركز الاشعاع فى طقوس الرقص والمراسم الاخرى والتى تعبر من ناحية ثانية عن اهمية التناسل والاخصاب والنمو والتزايد حيث تحـرك الارواح وتتحكم فى مساراتها وسلوكها ، ولقد كانت الالوان المستخدمة فى ذلك تحمل الصفات الرمزية ايضا فكان الاحمر الحديدى والاهـرة والابيض الكوالين والاسود والازرق الذى جاء لهم عن طريق التجارة والاتصال .

ان النحات الافريقى الذى يشكل التماثيل الخشبية ويصوغ الاقنعـة يخضع لتقاليد اجتماعية صارمة ، فقطع الاشجار المطلوبة لهذا الغرض من الغابات الكثيفة انما يتم بمراسم وطقوس دقيقة فيتطهر قاطع الشجر ويباركه رجل الدين وكذلك الادوات المستخدمة فى عمليات النشر والقطع تعد لذلك خصيصا ، وربما تستخدم مرة واحدة لهذا الغرض ، لان العقيدة تشـير أن الشجرة ما هى الا من الارواح الخالدة فقطعها بتر للروح ما لم يتم كل ما سبق من مراسم للحفاظ على نسق الحياة واتزانها وبركتها .

وما يهمنا كفنانين معرفة أن القناع الافريقى لعب دورا هاما فى تأثيراته على الفنون الغربية المعاصرة كما أنه فى ذاته تحفة فنية تشكيلية رائعة يعتز بها فنانو أفريقيا .

البوشـمان :

قبائل صفر الوجوه ظهروا فى جنوب غرب أفريقيا حيث اكتشـفت رسومهم على جدران الكهوف والمغارات القريبة لسـطح الارض ، وفنهم عبارة عن رسوم مخدوشة وملونة بلون يكاد يكون واحـدا Monochrome كما استخدمت الالوان المعدنية والنباتية والحيوانية واحيانا يمزج الفنان لونين معا لاعطاء قدر من الصياغة الطبيعية ولكن ليس بقصد الظل أو النور أو التجسيم .

ويرى الباحثون فى هذه المدرسة الفنية أن رسوم « البوشمان » القديمة منذ عدة قرون كانت رائعة فى مهدها الاول ثم انحدرت فى القرنين الاخيرين عندما فقدت قبائل البوشمان اراضيها نتيجة للتغلغل والاسـتعمار الاجنبى وما تبع ذلك من فقدان هذا الجنس لتقاليده وتراثه .

وفنون البوشمان تتميز بقرب اسلوبها من الطراز الطبيعى " Naturalistic " الذى يذكرنا بأسلوب رسوم الكهوف فى التاميرا بأسبانيا .

الموضوع : عند الفنان البوشمان حقيقى وليس رمزا أو خيالا أو روحا غير مرئية كما فى الفن الزنجى فالموضوعات هنا تشير الى منظر الطبيعة نفسها ، حيوانات تجرى ، طيور متجمعة ، صيادون فى حركاتهم السريعة كل ذلك فى تصميم رائع متكامل واحساس متدفق بايقاعات الحركة الطبيعية.

هذه أضواء سريعة على فن افريقيا العظيم ، لعلنا ننهل منه قيما فنية جديرة بالتقدير والالهام ، ولعل زملاءنا الفنانين الافريقيين يحافظون على تراثهم بعد دراسته وهضمه ثم يندفعون بعد ذلك فى موجات متطورة فى خط صحيح غير منحرف معتمدين على أسس ودعائم تراثهم من غير تقليد أو محاكاة آلية أو تكلف رتيب ، وان يكونوا حريصين الحرص كله عند تطلعهم ودراستهم للفنون الاوربية البراقة المعاصرة ، فلا تمسك بوجدانهم وحساسيتهم الفنية حتى لا تبعدهم أو تنتزعهم من تراثهم الاصيل وفنهم المرموق .

التعليم الأساسي والتربية الرياضية

للدكتور : مسعد عويس
استاذ نظريات التربية الرياضية
المساعد
بجامعة حلوان

منذ نشأة معاهد التربية الرياضية فى مصر عام ١٩٣٧ ، كان هذا اعترافا اكيدا بأهمية اعداد المتخصصين والمهنيين فى التربية الرياضية على اساس علمى تربوى بعد أن كان أغلب القائمين على أمر هذه المادة فى المدارس المصرية من ذوى الخبرة .

ومنذ عام ١٩٤٠ ومعاهد وكليات التربية الرياضية تقدم للمجتمع المصرى والعربى القادة المتخصصين فى التربية الرياضية . ويحاول هؤلاء القادة أن يلاحقوا التطورات العلمية الحديثة فى شتى مجالات التربية البدنية والرياضة وان يطوروا برامج التربية الرياضية فى المدرسة وفى غيرها من مؤسسات التنشئة التربوية .

ولقد لاحظ ــ الكاتب ــ أن هناك حاجة ملحة لبدء الحوار بين قادة الكليات والمعاهد المسئولة عن اعداد (مدرسى التربية الرياضية) وبين القادة المسئولين عن رسم السياسة العامة للتعليم فى مصر . وعلى الرغم من أن هناك محاولات جادة عن طريق اللجان المتخصصة وعن طريق المجالس القومية المتخصصة .. الا انه يتقدم بهذه المحاولة لدراسة كيفية تقديم منهج التربية الرياضية للنشء والتلاميذ فى ضوء مفهوم التعليم الاساسى .

ومن خلال تحديد مفهوم التعليم الاساسى الذى يعنى أنه « تعليم أساسى للمواطنة ويتضمن القدر الضرورى من المعارف والقيم والمهارات والخبرات اللازم توافرها كمقومات أساسية وضرورية للموطنة » (١) نجد أن منهج مادة التربية الرياضية فى المدرسة يجب أن يوضع فى ضوء الاسترشاد بهذا المفهوم .

---

(١) فكرة التعليم الاساسى واهدافه ــ مجلة الرائد عدد ٢ ، ٣ . يونيو ــ سبتمبر ١٩٧٧ ص ١٩ .

وقبل هذه الخطوة نجد اننا فى ضوء بعض الدراسات العلمية المتخصصة قد حاولنا التعرف على وضع مادة التربية الرياضية فى المدرسة المصرية فى الوقت الحالى حتى يمكن أن ينير لنا الطريق عند وضع بعض الاقتراحات للمستقبل .

وعلى سبيل المثال لا الحصر فقد اثبتت تلك الدراسات العلمية فى مجالات النمو البدنى والقدرة الحركية واللياقة القوامية للنشء المصرى ، انخفاض معدلات النمو البدنى ، وضعف القدرات الحركية ، وارتفاع نسبة الانحرافات القوامية بالمقارنة بالنشء فى بعض الدول الأخرى .

ولقد تأكدت هذه الحقائق فى دراسة علمية على تلاميذ محافظة الجيزة ايضا عام ١٩٦٣ حيث ظهور قصور اللياقة العضلية واللياقة الحركية للنشء فى المرحلة الابتدائية والاعدادية من سن ٦ — ١٥ عاما ، وذلك بالمقارنة بينهم وبين التلاميذ فى بعض الدول الاخرى ، حيث تبين أن ٤٣٪ من التلاميذ، ٤٦٪ من التلميذات قد عجزوا عن تحقيق الحد الادنى للياقة العضلية المقننة للنشء فى مثل هذا السن .

كما تبين فى بحث احتياجات الطفولة الذى أجراه المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية بالتعاون مع هيئة اليونسيف عام ١٩٧٠ أن وزن التلاميذ فى المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية بمحافظة الجيزة ، ينقص عن الوزن المعيارى المحدد فى قياس « هارفارد للنمو البدنى » ولقد ظهر أن هذا النقص يكون شديدا فى محيط تلاميذ المدارس الريفية ، الذين يقل وزنهم عن وزن اقرانهم من نفس السن فى مدارس الحضر . اما بالنسبة للتلميذات ، فقد كان الوزن الوسيط للتلميذات فى الحضر اقل بصورة واضحة من الوزن المعيارى بالنسبة للتلميذات فى نفس السن فى الدول الاخرى . كما كان الوزن الوسيط لتلميذات الريف المصرى اقل من الوزن الوسيط لتلميذات الحضر المصرى ، حتى سن العاشرة ، حيث يتساوى الوزنان ، ثم يعود الوزن الوسيط لتلميذات الريف ليصبح اقل منه بالنسبة لتلميذات الحضر ابتداء من سن الحادية عشرة وما بعدها .

كما تبين ، كذلك ، أن طول التلاميذ فى محافظة الجيزة ينقص عن الطول المعيارى (هارفارد) فى جميع المجموعات العمرية فى كل من الريف والحضر على السواء . كما ظهر أن النقص فى الطول اشد وضوحا عند التلاميذ فى المدارس الريفية . اما فى محيط التلميذات فقد كان الطول الوسيط عندهن اقل من الطول المعيارى فى جميع المجموعات العمرية فى الريف والحضر على السواء . مع وضوح النقص الشديد فى محيط تلميذات الريف .

وفيما يتعلق بدراسة الانحرافات القوامية ، وتشوهات العمود الفقرى ، كمؤشر من مؤشرات الثقافة البدنية فى محيط النشء ، فقد تبين فى عام ١٩٦٣ مدى ارتفاع نسبة الانحرافات القوامية فى محيط النشء من سن ٦ — ١٥ عاما بمحافظة الجيزة . وسجلت الانحرافات القوامية الخاصة بالتصاق الركبتين ، والانحناء الجانبى ، والقدم المفرطحة ، أعلى نسبة فى الانتشار ، يليها التجوف القطنى ، واستدارة الكتفين ، ثم استدارة الظهر ، وتسطح الصدر ، ثم النحافة الزائدة ، والسمنة الزائدة . أما فى عام ١٩٧٠ فقد تبين أن نسبة الانحرافات القوامية فى محيط النشء فى نفس المرحلة السنية وفى نفس المحافظة قد وصلت الى نحو ١٩ر٦٪ فى محيط التلاميذ ، والى نحو ٩ر٦٪ فى محيط التلميذات .

وبتحليل الدراسات العلمية الخاصة بدراسة انحرافات القوام فى محيط النشء تبين لنا أن هذه الانحرافات القوامية تزداد فى محيط التلاميذ كلما زاد السن . حيث وجدنا أن نسبة عدد التلاميذ فى المدارس الابتدائية من سن ٦ — ٨ سنوات ، الذين لديهم انحرافات قوامية تصل النسبة الى نحو ٢ر١٨٪ الا أن هذه النسبة ترتفع فى محيط التلاميذ فى المدارس الاعدادية من سن ١٢ — ١٥ سنة لتصل الى نحو ٩ر٤٠٪ فى المدارس الريفية والى ٣ر٢٣٪ فى المدارس الحضرية .

ثم توالى هذه النسبة الارتفاع فى محيط تلاميذ المدارس الثانوية من سن ١٥ — ١٨ سنة حتى تصل الى ٤ر٤٦٪ فى مدارس الحضر والى نحو ٣٠٪ فى مدارس الريف .

ويتضح لنا مما سبق ، أن المؤشرات الخاصة بمستوى الثقافة البدنية مثل اللياقة العضلية والنمو البدنى ، واللياقة القوامية ، تدل جميعها على مدى تخلف مستوى الثقافة البدنية فى محيط النشء فى مصر بالنسبة للدول الاخرى ، كما تدل على مدى تخلف مستوى الثقافة البدنية فى الريف المصرى عنه فى الحضر المصرى بصفة عامة .

ولا شك فى أن العوامل التى تسببت فى تخلف مستوى الثقافة البدنية للنشء فى مصر عديدة ومتشابكة .. لكننا اذا علمنا أن الاسباب الرئيسية فى هذا الموضوع تعود عادة الى بعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية فضلا عن العوامل التربوية بوجه عام .. نجد أنه من الممكن ان يتم تلافى مثل هذا القصور فى حياة النشء خاصة وان قانون التعليم فى مصر .. يحتم التحاق النشء من سن السادسة بصورة اجبارية بمدارس المرحلة الاولى .

واذا ما تم اعتبار مرحلة (التعليم الاساسى المقترح) مرحلة تعليم

اجبارى ، وتوفير أماكن فى المدارس للنشىء فى هذه السن مع القضاء على ظاهرة التسرب من المدرسة وبصفة خاصة فىمدارس الريف والاحياء الشعبية بالمدن وفى محيطالفتيات .. فانه من الممكن — مع تطوير مناهج التربية الرياضية فى ضوء اهداف التعليم الاساسى أن نقلل من مظاهر التخلف فى الثقافة البدنية للنشىء فى مصر فى وقت قصير ، الى جانب العمل على أن تكون مادة التربية الرياضية (مادة اساسية)لتحقيقالاهداف التى قامت على أساسها الدعوة لنظام التعليم الاساسى .

ويجدر بنا فى هذا المجال ان نؤكد على ان المفهوم العلمى للتربية البدنية يدعو الى النظرة الشاملة نحو عوامل الشخصية الانسانية ، ويتحدد هذا المفهوم من خلال اعتبار التربية البدنية جزءا مستقلا من التربية العامة، وهى تعنى بذلك العملية التربوية الموجهة نحو تطوير البناء الخارجى والوظيفى للاجهزة الحيوية للفرد ، كما تعمل على تشكيل وتحسين العادات الحركية والقدرات البدنية اللازمة لمقتضيات الحياة الانسانية ، وما يتصل بذلك من معلومات اساسية .

ومن خلال التعرف على مفهوم التعليم الاساسى ومفهوم التربية البدنية، وفى ضوء مظاهر الثقافة البدنية للنشىء فى مصر يمكن أن يتضمن منهج التعليم الاساسى للتربية الرياضية فى المدارس المصرية الجوانب التالية :

١ — حيث أن التعليم الاساسى هو تعليم أساسى للمواطنة ، فيجب أن يتضمن منهج مادة التربية الرياضية دراسة تاريخ التربية البدنية والرياضة فى مصر على مر العصور ، ثم التأكيد على اهمية التربية البدنية للمواطن الصالح الذى يسعى لكى يكون صحيح البدن سليم القوام لكى يكون مستعد للعمل والانتاج والدفاع عن الوطن .

٢ — حيث أن التعليم الاساسى يتضمن القدر الضرورى من المعارف ، فيجب أن يتضمن منهج مادة التربية الرياضية المعارف المتعلقة بجسم الانسان من وجهة النظر التشريحية والوظيفية وعواملالنمو البدنى السليم ثم المعارف المتعلقة بالانشطة الرياضية العديدة للنشىء فى مختلف المراحل السنية .

٣ — وكما أن التعليم الاساسى يحتوى على القيم الاساسية ، فانه من الواضح أن منهج التربية الرياضية يمكن أن يتضمن العديد من القيم التى تؤكد على أهداف ومبادىء المجتمع وذلك بصورة تطبيقية عملية من خلال الانشطة الرياضية الفردية والجماعية داخل الفصل .

٤ — كذلك يحتوى التعليم الاساسى على المهارات والخبرات اللازم توافرها كمقومات أساسية وضرورية للمواطن ، ونجد فى هذا المجال أن منهج التربية الرياضية للتعليم الاساسى يمكن أن يتضمن كافة المهارات الاساسيه للانسان منذ مراحل التكوين الاولى ، تلك المهارات التى بدونها لا يمكن للانسان أن يؤدى واجباته على الوجه الاكمل ، فضلا عن تحقيق الاحتياجات الضرورية لاداء أدواره الاجتماعية كمواطن صالح ومن هذه المهارات على سبيل المثال ما هو ظاهرى واولى ويتعلق بالقوام السليم كالوقوف السليم والجلوس السليم والمشى والجرى وحمل الاشياء الضرورية، والوثب والرمى والاستقبال .. الخ ومنها ما هو كامن كعوامل اللياقة البدنية كالقوة والسرعة والتحمل والجلد الدورى التنفسى والمرونة والرشاقة والتوازن .. الخ . ومنها ما هو تطبيقى كما هو الحال فى المهارات الرياضية المختلفة كألعاب القوى والجمباز والسباحة والمنازلات والالعاب الرياضية الفردية أو الثقافية أو الجماعية على السواء ..

ويلاحظ ان كل ما سبق ذكره من مهارات ضرورية سواء أكانت ظاهرية أم كامنة أم مهارية تتعلق بالمستوى الصحى العام للفرد الذى هو من مقومات المواطنة الصالحة ، فضلا عن علاقاتها بمدى قيام الفرد بواجباته الاساسية داخل الاسرة أو المدرسة أو المعهد أو المؤسسة لانتاجية او القوات المسلحة .. أما الجزء الخاص بالبطولات والمسابقات الرياضية فيدخل ضمن الموضوعات التى تهم مراحل ما بعد التعليم الاساسى .

٥ — والجدير بالذكر انه كما سبق القول فقد تبين أن من بين عوامل عدم ازدهار مادة التربية الرياضية فى الوقت الحالى ، هو اعتبار هذه المادة غير أساسية بالمدرسة ، لذلك نرجو أن يتضمن (التعليم الاساسى) مبدأ اعتبار هذه المادة ضمن المواد الاساسية للتلاميذ ، بمعنى أن تتساوى مع بقية المواد الدراسية الاخرى وأن يتم تقسيم المنهج الدراسى لهذه المادة الى قسمين قسم نظرى وقسم عملى تطبيقى ، وأن يتم اختبار التلاميذ فى هذه المادة على اعتبار انها مادة نجاح ورسوب ، ويتم تحديد مستويات التلاميذ فى الاختبارات النظرية أسوة بما هو متبع فى بقية المواد الدراسية ، كما يتم تحديد مستويات التلاميذ المهارية كما هو قائم فى المواد الدراسية التى تتطلب اختبارات معملية أو داخل الورش الدراسية ... الخ مع العمل على توفير المقومات الاساسية لتدريس منهج التعليم لاساسى فى التربية الرياضية من قيادات متخصصة ومناهج متطورة وكتب دراسية لتدريس الاجزاء النظرية من المنهج الى جانب توفير الاجهزة والادوات والملاعب الخاصة بتدريس الاجزاء العملية والتطبيقية للمنهج .

مع القيادات التربوية من المسئولين عن رسم السياسة العامة للتعليم في

وحتاما فاننا نود أن نكون بهذا الجهد قد ساهمنا مساهمة متواضعة مصر ، ونود ان تتاح لهذه الافكار فرصة التجريب فى الواقع الميدانى ضمن المحاولات التجريبية الخاصة بالتعليم الاساسى فى مصر ، ايمانا بأن الافكار النظرية تنمو وتزدهر وتتطور وتتعدل من خلال التطبيقات الواقعية فى الميدان التجريبى .

ونرجو أن نؤكد ، فى ضرورة الاعتراف بالفضل لرجال التربية فى مصر ، على أن ارتفاع مستوى المدرس المصرى علميا وماديا واجتماعيا ، فضلا عن ارتفاع مكانته الادبية من اهم العوامل التى يمكن ان تساهم فى رفع المستوى التعليمى للنشء كجزء من العملية التربوية الشاملة .

تجربة جديدة فى محو الأمية (١)

الأستاذ : عبـد السميع سيد أحمد
كلية التربية جامعة عين شمس

التجربة قام بها أحد فلاسفة التربية من العالم الثالث ويدعى باولو فرير Paulo Friere ووجه الجدة فى التجربة انه يعالج موضوع محو الامية من منظور أن الأميين يشكلون قوة اجتماعية سالبة ، يمكن أن يحولها التعليم الى قوة ايجابية لا بمجرد تحسين أحوالهم المعيشية ، ولكن عن طريق تحرير وعيهم بحيث يشاركون فى الديمقراطية بالمشاركة لا بالتأييد . ثم يحاول الفيلسوف أن يطبق أفكاره بتعليم الاميين بنفسه مع فريق من المثقفين مما يذكرنا بما فعل ديوى وغيره فى نهاية القرن ١٩ وبداية القرن العشرين فى أمريكا وأوروبا . وما فعله القبانى والقوصى وغيرهما فى مصر منذ الثلاثينيات من هذا القرن .

وعند « فرير » أن الانسان يكتسب انسانيته من ارتباطه بعلاقات مع الآخرين ومع العالم المحيط به ، ومن ادراكه ان العالم واقع موضوعى مستقل عن الذات قابل للمعرفة . وذلك ما يفرقه عن الحيوان : اذ الانسان **قادر على الانفصال والانفتاح على العالم .. قادر على تجاوز الواقع الحسى واجراء حوار مع الوجود . أما الحيوان فانه غارق فيما تبعث به اليه حواسه من هذا العالم لا يستطيع تجاوزه ولا ينتمى الى العالم بطريقة عقلية . وبالكيفية التى يتصرف بها الانسان مع واقعه تتحدد انسانيته أو لا انسانيته .**

ثم ماذا ؟ هذه صورة الانسان كما يجب أن تكون ، فكيف يصل الامى اليها ؟

اننا لو تفحصنا حال الامى لوجدناه شخصا مقهورا محوطا بالخرافات التى تخلقها وتغذيها القوى الاجتماعية القادرة ، لا يدخل فى علاقات حقيقية مع الآخرين لانه لا يدرك معنى الثقافة . فها هى البرازيل تعانى من رصيد من الاميين موجود دائما فى متناول أيدى الحكام يستعينون به لمساندة السلطة الدكتاتورية التى تتخذ واجهات ديمقراطية كاذبة ، وموجود دائما تعبث به الايدلوجيات المتناقضة . وهم الى جانب هذا غير قادرين الا على الانصياع بلا حصانة فكرية تقيهم ما تزينه وتروجه أجهزة الاعلام من زيف ، لا يقدرون

---

(١) عرض لكتاب : Paulo Frier, Education forcritcal conciouness, the Seabury Press, N. Y. 1974.

الا على اثارة الضوضاء واطلاق حناجرهم بهتافات التأييد للزعماء الديماجوجيين. مما يعنى أن التغيير الاجتماعى لا يمكن حدوثه على هذا الحال ، لان للجماهير دورا دقيقا فى تحقيق أو تعويق النقلة الاجتماعية التاريخية . وهم لا يسهمون فى هذه النقلة الا ان استطاعوا أن يدركوا الافكار الرئيسية التى تسود عصرهم ، وأن يقوموا بدور فى تغيير الواقع بدلا من البقاء مجرد ملاحظين خارجيين له .. أن يفعلوا باختيار حر ، بدلا من أن يكونوا مفعولا بهم . وفى عبارة أخرى ان يكون لديهم الوعى النقدى الذى يشاركون به فى صنع التغيير وأن يقل لديهم عمل الانفعال والغريزة ويزيد فعل الذكاء .

فكيف يتحول الامى المقهور الذى يتلاشى وجوده الحقيقى ، المفعول به الى انسان قادر ذى وجود له معنى ؟ كيف يسعى الى التعلم بنفسه من غير أن تفرض عليه أيدلوجية ما أن يتعلم ؟ بل كيف يختار بين الايدلوجيات ؟

لقد يبقى كل ما يقول به فيريرى مجرد فلسفة .. كلام بلا طائل حتى وان كان جيد المستوى . لكنه حين ينزل الى أرض الواقع مع فريق من المثقفين ليجسد فلسفته ويعايش الفلاحين والعمال والحرفيين ليعطيهم « الجرعات التعليمية » ولينمى وعيهم فى الوقت ذاته ، ولكى تكون تنمية وعيهم حافزا حقيقيا لمواصلة التعليم بدلا من أن يقتصر على مسألة زيادة الدخل بضعة جنيهات — ان حدث هذا — وتجربة تنمية الوعى التى قام بها تتلخص فى تبسيطه لبعض المفاهيم عن طريق عرضها بالصور واجراء حوار مع الامى حولها ، وأهم هذه المفاهيم مفهوم « الثقافة » culture انه يريد من الامى أن يتفهم حقيقة وجوده ودوره فى هذا العالم وفى مجتمعه . ومن ادراكه لهذا الدور يستطيع أن يتقبل ذاته وأن يدرك أهميته فى صنع عالمه وضرورة اسهامه بجهده — حتى وان كان متواضعا — ليكون ذا تأثير فى دنياه . ومن ثم يزداد تأثيره بزيادة وعيه أى بزيادة معرفته وقدرته على النقد — لان العالم ليس موجودا هكذا بل هو من صنع الانسان وابداعه ، ثمرة جهد مشترك لكل الناس وكل الحضارات . وكل انسان مفردة فى العملية التاريخية قل حظه من الثروة أو كثر ، عظم عمله فى الهيكل الاجتماعى أو صغر . والصور التى يقدمها نشرح هذا المفهوم مبسطة ومشتقة من البيئة المحلية للامى لكى يتمكن من تفهم حقيقة وجوده فى بيئة وأنه صانعها ومشكلها لتتناسب وحاجاته ، أو بعبارة أخرى لكى يستطيع اجراء حوار معها ومع الآخرين من جيرانه فى عمل جماعى لصنع التقدم .

ومن امثلة هذه الصور التى توضح الفكرة :

صورة تمثل بيئة ريفية يظهر فيها كوخ وبئر وبعض الاشجار وفلاح يمسك بفأسه . ومن خلال سؤال يوجه الى المتعلم عمن صنع البئر ؟ ولماذا صنعه؟ وكيف صنعه ومتى؟ يظهر مفهومان أساسيان عن الضرورة وعن العمل.

ويظهر معنى « الثقافة » على مستوى ضمنى فى البداية . ذلك لان الانسان صنع البئر لانه يحتاج الماء ، ولانه جعل من الطبيعة موضوعا لمعرفته ، وبالعمل يغير العالم بطريقة مستمرة لانه مثلما يصنع البئر يصنع منزله وملابسه وأدوات عمله ، ويبدع ويعيد ابداع الوجود من حوله ، يعيد تشكيل العالم الطبيعى ليصير ثقافة يحيا فيها وبها .

— وفى صورة ثانية يظهر صياد يمسك قوسه ونشابه يصطاد الطيور ويركز فيها الحوار مع الامى على ما ينتمى الى الطبيعة وما ينتمى الى الثقافة من أشياء . الثقافة هنا هى القوس والنشاب ، وهى أيضا الرياش التى يلبسها الصياد . ثم يسأل الامى متى نعتبر الرياش طبيعة ومتى نعتبرها ثقافة ؟ ليتفهم الامى أن الفارق بين الطبيعة والثقافة قائم فى عمل الانسان ، فهى طبيعة على جسم الطائر ، وهى ثقافة اذا لبسها الانسان .

— وفى صورة ثالثة يظهر صياد آخر وقد امسك هذه المرة ببندقية ويساعده كلب لصيد الطيور . ويجرى الحوار مع الامى حول الفارق بين الصياد الاول وهذا الصياد ، ليتبين ان عمل الانسان هو العنصر الذى يؤدى الى تطور الثقافة ، اذ الانتقال من مرحلة القوس الى مرحلة البندقية يعنى أن الانسان قد فكر واجتهد اكثر ليحقق حاجياته بصورة أكثر تطورا ، فاستطالت ذراعه بتقدمه التكنولوجى وزادت سيطرته على الطبيعة .

— وفى صورة رابعة تظهر آنية جميلة تحتوى عديدا من الزهور . ويدور الحوار هنا حول عنصر آخر من عناصر الثقافة ، حول الجانب الروحى فى حياة الانسان ، وكيف أن محاولة اشباعه تؤدى به الى ابداع الفن لان الثقافة لم تقم على مجرد اشباع الحاجات المادية والبيولوجية . فها هو الانسان يأتى بالطبيعة المتمثلة فى الازهار والطين — ليعيد صياغتها بحيث تشبع الابعاد الجمالية عنده .

وهكذا تحمل كل صورة فكرة لشرح مفهوم الثقافة المعقد ومن ثم مفهوم العمل الانسانى ليدرك الامى دوره كمثقف من ناحية ، وضرورة تطوير ثقافته من ناحية . فهو مثقف لانه يعيش فى الثقافة وبها ، ويحتاج الى تطوير ثقافته ليصير اقدر على الاتصال والعمل ، ليحيا لا ليكون « موجودا » فحسب ، وليتجاوز واقعه ويغيره لا ليغرق فيه ويخضع له .

وتتمثل ثمرة هذا الجهد فى قولة احد العمال البسطاء « لاول مرة ادرك اننى مثقف حقيقة ... سأذهب غدا الى عملى مرفوع الهامة اذ أدركت اننى لا اقل قيمة عن حامل الدكتوراه كل منا له دوره ... وعلى ان اطور هذا الدور ... »

ولقد نتفق مع هذا الفيلسوف البرازيلى أو نختلف كثيرا او قليلا ، لكن مما لا شك فيه ان الحاجة الى تنمية الوعى الناقد ان كانت مهمة لدى من اصابوا شيئا من التعليم ، فهى أهم للاميين ، وان دور التربية لتنمية الديمقراطية أو غيرها من المفاهيم سيبقى شيئا غامضا ومجرد « كليشهات » براقة ان لم يكدح ابناء مجتمعات الدول النامية اذهانهم لتحليل هذا الدور والقيام عمليا بمعايشة الناس لتنفيذه ، لان الافكار التربوية على المستوى « النظرى » مهما كانت حلوة المذاق لا تغير واقعا الا اذا آمن بها اصحابها حقيقة ونزلوا الى الواقع لتنفيذها . لكن الاختلاف يدور حول مسألة محو الامية بلا ايدلوجية سياسية ، وتنمية وعى الامى ليكون قادرا على الاختيار بلا أيدلوجيات . فلقد يتبين من التنظير الذى يسوقه « فرير » أن له ايدلوجية واضحة ، والا فلم اختار مفهوم الثقافة بالذات ليكون مدخلا لتنمية وعى الامى ؟ ولم يركز على أهمية العمل الانسانى كطريق وحيد للتقدم ؟ ولم يهاجم الغيبيات التى تحيط بالامى وتصنعها القوى القادرة وتروج لها أجهزة الاعلام ؟

لعل الايدلوجية التى يعتنقها « فرير » ، تبين لنا انه لا مفر من أن تتبنى قضية محو الامية ايدلوجية واضحة المعالم والا ذهبت الجهود هباء .

أخى الزميل ....

تحية طيبة .. وبعـــد ..

فرغبة فى توطيد علاقتك برابطتك قرر مجلس الادارة تخصيص باب فى المجلة لمعالجة شئون الخريجين واستطلاع آرائهم فى حل مشكلاتهم وعرض وجهة نظرهم على المسئولين فى كل ما يتعرضون له فى الميدان تربويا واداريا ووظيفيا وماليا .

واملنا كبير فى اثراء هذا الباب بالرأى الحر البناء ، والكلمـــة الصريحة الواضحة ، والنقد الموضوعى الســليم ، ووجهة النظر المفيدة المســـتقيمه المجردة عن كل هوى ، وشعارنا فى هذا الباب قول الله عز وجل : « ولا تقف ما ليس لك به علم ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا » ، وهدفنا ما عبر عنه نبى الله شعيب عليه السلام « ان اردت الا الاصلاح ما استطعت وما توفيقى الا بالله عليه توكلت واليه أنيب » .

وفقنا الله لخدمة الوطن والتربية والتعليم وهو حسبنا ونعم الوكيل ؟

لجنة شئون الخريجين بالرابطة

لصالح من هذه المواقف ؟ !!

محمد عبد الرحمن طبل
مقرر شئون الخريجين بالرابطة

مازلت اذكر عبادة لمكرم عبيد قالها فى بداية خطاب سياسى وهى : « اذا قلت الصدق كذبتمونى واذا قلت الكذب صدقتمونى فليحيا كذبى ويسقط صدقى » وعلى الرغم من انها قيلت لغرض سياسى وتحايلا على القانون للهروب من مساءلته الا اننى تذكرتها وانا بصدد الكتابة عن هذا الموضوع وساءلت نفسى : أتكتب بهذه الطريقة أم تعالج الموضوع بوضع النقط فوق الحروف ؟ وانتهيت الى اختيار الثانية .

والمواقف التى أريد الحديث عنها كثيرة ومتعددة لا يفى بها مقال واحد ولكنى سأذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر : —

١ — موقف المسئولين من انصاف حملة المؤهلات العليا بعد صدور قانون ٨٣ لسنة ٧٣ والقرار رقم ٦٢٣ لسنة ١٩٧٨ واللذين ترتب عليهما سبق صاحب المؤهل المتوسط لصاحب المؤهل العالى وبالرغم من وضوح القضية وعدالتها بل واقرار كل من عرضت عليه من كبار مسئولى الدولة واعضاء مجلس الشعب بأن هذا الوضع لا بد من علاجه ورد الحق الى نصابه وانصاف الجامعيين باضافة سنوات الدراسة الى مدة خدمتهم فلم نخظ للآن بموقف يحل القضية ويعيد للمؤهلات العليا وضعها وكرامتها مما دفعنا الى ان نعرض عليهم حلا آخر وهو تنازلنا عن مؤهلاتنا العالية ومعاملتنا بمؤهلاتنا المتوسطة من تاريخ حصولنا عليها مع تطبيق قواعد القانون ٨٣ علينا فى التدرج . وللآن لا رد ولا حل ولا موقف وانما وعود يطبق نقيضها . وخرج قانون العاملين الجديد وليست به حتى ولو اشارة الى هذا الموضوع وكل ما تضمنه النص عدم المساس بأصحاب المؤهلات التى طبق عليها قانون ٨٣ لسنة ٧٣ مما كان له أسوأ الأثر فى نفوس حملة المؤهلات العليا ورد فعل عنيف لا شك فى أنه سينعكس على عملهم ونفسياتهم ونحن ننبه ونلفت النظر وفاء بالعهد ورغبة فى الاصلاح والعمل البناء لمستقبل الجيل الجديد .

٢ — مد خدمة كبار موظفى التربية والتعليم بحجة الكفاءة النادرة والحق ان الأمر على خلاف ذلك وفى غير صالح رجال التعليم فهو اعتراف

بندرة الكفاءات فى قطاع يمثل نصف موظفى الدولة وخلوه من الكفاءات عيب كبير فى حقنا وتقصير من مسئولينا فى تربية صف ثان وثالث ورابع لتحمل مسئولية الأجيال المقبلة والصدق أن من يمد لهم هم المرضى عنهم من بعض كبار المسئولين واقرباء ذوى النفوذ ولهذا لابد من المجاملة والا فلماذا لم يمد لكفاءات كثيرة يعرفها الجميع ويحس بأثرها الكل ؟!!

وقد يقال ان من يمد له لا يضير الوزارة من ناحية درجته فانه يعين عليها غيره وهو كمستشار فقط يأخذ الفرق بين الراتب والمعاش وليس ذلك صحيحا فان كل الممدود لهم يظل شاغلا المكان متمتعا بكافة امتيازاته من بدل تمثيل ومكافآت وميزات تزيد على مرتبه الأساسى .. ولا يسعنا فى النهاية الا أن نسأل لصالح من هذا ؟!!

نحن ننبه ونطالب بتطبيق القانون الجديد وعدم التحايل على نصوصه وكفانا تجاهلا للرأى العام فى الوزارة .

٣ ـ مبدأ المقابلة كشرط لترقية كبار الموظفين ونقترح التفكير فى نظام آخر كالانتاج وحسن الادارة والسمعة والبحث العلمى والتربوى والنشاط ....

٤ ـ كبت المعلمين والحد من حريتهم وتهديدهم ومخاطبتهم بأسلوب التسلط والقهر والتحدى كل ذلك ليس فى الصالح العام ونتائجه خطيرة طبعت الكثير بطابع السلبية واللا مبالاة والخوف من المسئولية ولا نعقب على كل هذا الا بأن نقول للسادة الكبار : ان فاقد الشىء لا يعطيه .

٥ ـ الكادرات الخاصة ولماذا لا يكون للمعلمين كادر خاص ؟ نظرة واحدة الى كثرتها فى بلدنا تجعلنا نطرح هذا التساؤل وقد سبق أن طلبنا ذلك وكالعادة لم نصل الى شىء واليكم بعض من لهم كادرات خاصة :

الجيش . البوليس . القضاء . الصحافة . الجامعات ...

وتساؤلنا هو لماذا لا يضم المعلمون الى طابور الكادرات الخاصة ؟!!

والى لقاء فى مواقف أخرى ...

رسائل جامعية في التربية

اعداد : عبد الراضي ابراهيم محمد

أجيزت فى قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس الرسالة المقدمة من الاستاذ **محمود أبو زيد ابراهيم** ، لنيل درجة الماجستير وكانت باشراف

الأستاذ الدكتور محمود رشدى خاطر ، الأستاذ الدكتور مراد وهبه جبران والدكتور احمد حسين اللقانى : وكان موضوعها :« **جدوى الفلسفة كمادة دراسية — فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية (١٩٧٨) »** .

وفيما يلى عرض لهذه الرسالة :

بدأها الباحث **بمقدمة** أشار فيها الى أن « مادة الفلسفة » تدرس فى السنة النهائية من القسم الأدبى فى التعليم الثانوى العام منذ ١٩٣٨ ، ولم تحظ مادة الفلسفة بدراسة علمية تربوية كتلك التى حظيت بها المواد الدراسية الأخرى ، « مما دعا الى اثارة التساؤلات — والهجوم أحيانا — حول جدواها ، ومدى حاجة مدارسنا اليها » . . .

فما مشكلة البحث ؟

حدد الباحث المشكلة — فى الدور الذى يمكن أن تسهم به الفلسفة — كمادة دراسية — فى سبيل تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة وأهدافها ، ومدى تحققه فى الوضع الحالى لمادة الفلسفة بالصف الثالث الأدبى من المدرسة الثانوية العامة » .

وطرح ثلاثة الأسئلة الآتية لتجيب الدراسة عنها :

* ما وظيفة المدرسة الثانوية العامة وأهدافها ؟
* ما امكانات الفلسفة فى سبيل تحقيق هذه الوظيفة والأهداف ؟
* ما مدى تحقيق هذه الامكانات فى الوضع الحالى لمادة الفلسفة ؟

منهج البحث :

اعتمد البحث — فى الدراسة النظرية — على المنهج الفرضى الاستدلالى ، الذى يعتمد على قضايا أولية ، ثم يستمد منها نتائج منطقية .

أما فى الجانب الميدانى فقد استخدم الباحث الاستفتاء ، والمقابلة الشخصية ، كوسيلتين لجمع المعلومات حول مدى تحقق الامكانات ــ التي توصل اليها البحث ــ فى الوضع الحالى لمادة الفلسفة فى الصف الثالث الثانوى من القسم الأدبى .

نتائج البحث :

قسمها الباحث الى جانبين :

جانب متصل بنتائج الاستفتاء .

وجانب متصل بملاحظات الطلاب والمعلمين والموجهين :

فاما الجانب الأول ، فقد اتضح منه ان : اكثر من ٨٠٪ من أفراد العينة اجابوا بأن الفلسفة بوضعها الحالى لا تحقق من الامكانات العشرين التى وصل اليها البحث ــ سوق الامكانات التالية :

أ ــ تنمية الثقة فى قدرة العقل الانسانى على تفسير الحقائق .

ب ــ تنمية القدرة على ممارسة أسلوب الحوار المنطقى .

جـ ــ تفهم واحترام وجهات النظر الاخرى .

د ــ عدم التسرع فى الحكم .

١ ــ ان هناك مابين ٧٠ ــ ٧٩٪ من أفراد العينة اجابوا بأن الفلسفة بوضعها الحالى تحقق الامكانات التالية .

أ ــ تنمية القدرة علي ممارسة عمليتى : التجريد والتعميم .

ب ــ تنمية التفكير العصرى .

جـ ــ تنمية القدرة على تكوين احكام موضوعية .

٢ ــ أن الفلسفة بوضعها الحالى فى المدرسة الثانوية العامة لا تحقق الامكانات التالية :

ــ الاسهام فى تنمية الثقة بالنفس .

ــ تنمية الارتباط بأحوال المجتمع ومشكلاته .

ــ تنمية بعض القدرات العقلية .

ــ التعرف على مكانة الفكر العربى بين التيارات الفكرية الحديثة والمعاصرة .

— تنمية القدرة على التفسير العلمى للظواهر الاجتماعية .

— فهم المذاهب الفلسفية المعاصرة فى ضوء الظـروف الاجتماعية والاقتصادية التى تعبر عنها ....

واما الجانب الثانى : فيكشف عن :

١ — أن المنهج الحالى لا يحقق هذه الامكانات لأنه يتجاهل تحليل الظروف الاجتماعية التى نشأت فيها المذاهب الفلسفية ، باعتبار أن كل فكر هو نتاج ظروفه وعصره .

٢ — عدم اهتمام المنهج بابراز دور الفكر العربى الحديث على خريطة الفكر العالمى المعاصر .

٣ — صعوبة وغموض أسلوب الكتاب المدرسى .

٤ — طول المنهج الحالى وتعدد موضوعاته ، لا يعطى الفرصة للطلاب فى الحوار والمناقشة ، وبالتالى لا يحقق طريقة التدريس الجيدة .

٥ — أن المنهج الحالى لا يحقق الرؤية التكاملية ، والترابط المنطقى فى عرض موضوعاته .

٦ — أن المنهج الحالى لا يوضح العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والعلم .

٧ — خلو المنهج مما يخدم تنمية الارتباط بأحوال المجتمع ومشكلاته .

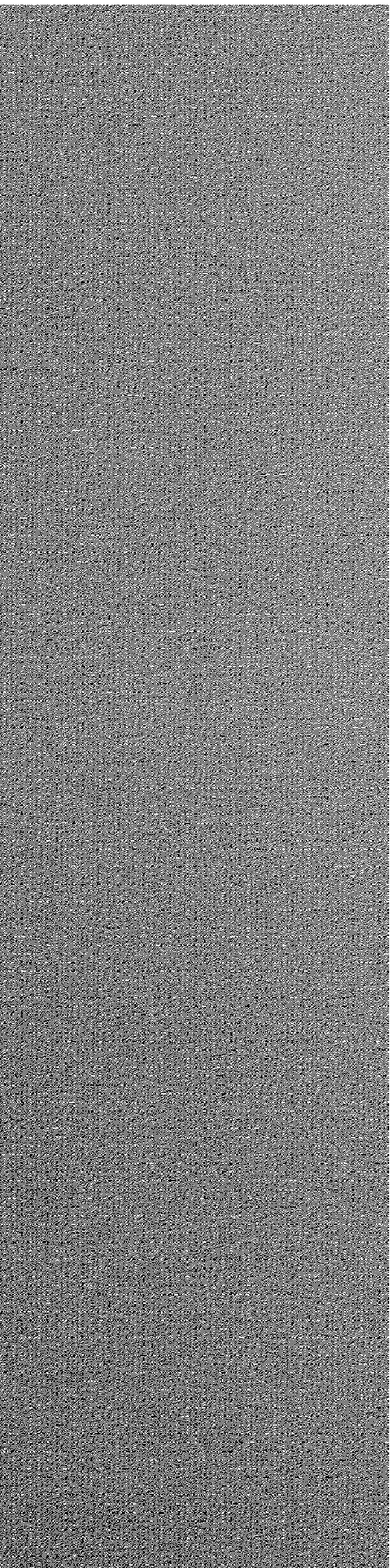
٨ — ان خطة الدراسة لثلاث مواد فلسفية — المنطق والفلسـفة وعلم النفس — حصتان دراسيتان فى الأسـبوع ، لا تحقق فهم الطـلاب لموضوعات الفلسفة ولا أهداف تدريسها .

٩ — مقـرر المنطق يركز على المنطق الصـورى ، دون الاهتمـام بالمنطق الرياضى أو المنطق الجدلى .

ثم عرض الباحث فى ضوء هذه النتائج والملاحظات لأهم التوصيات . المتعلقة بميدان تدريس الفلسفة بشكل عام ، وبموضوع البحث بشكل خاص .

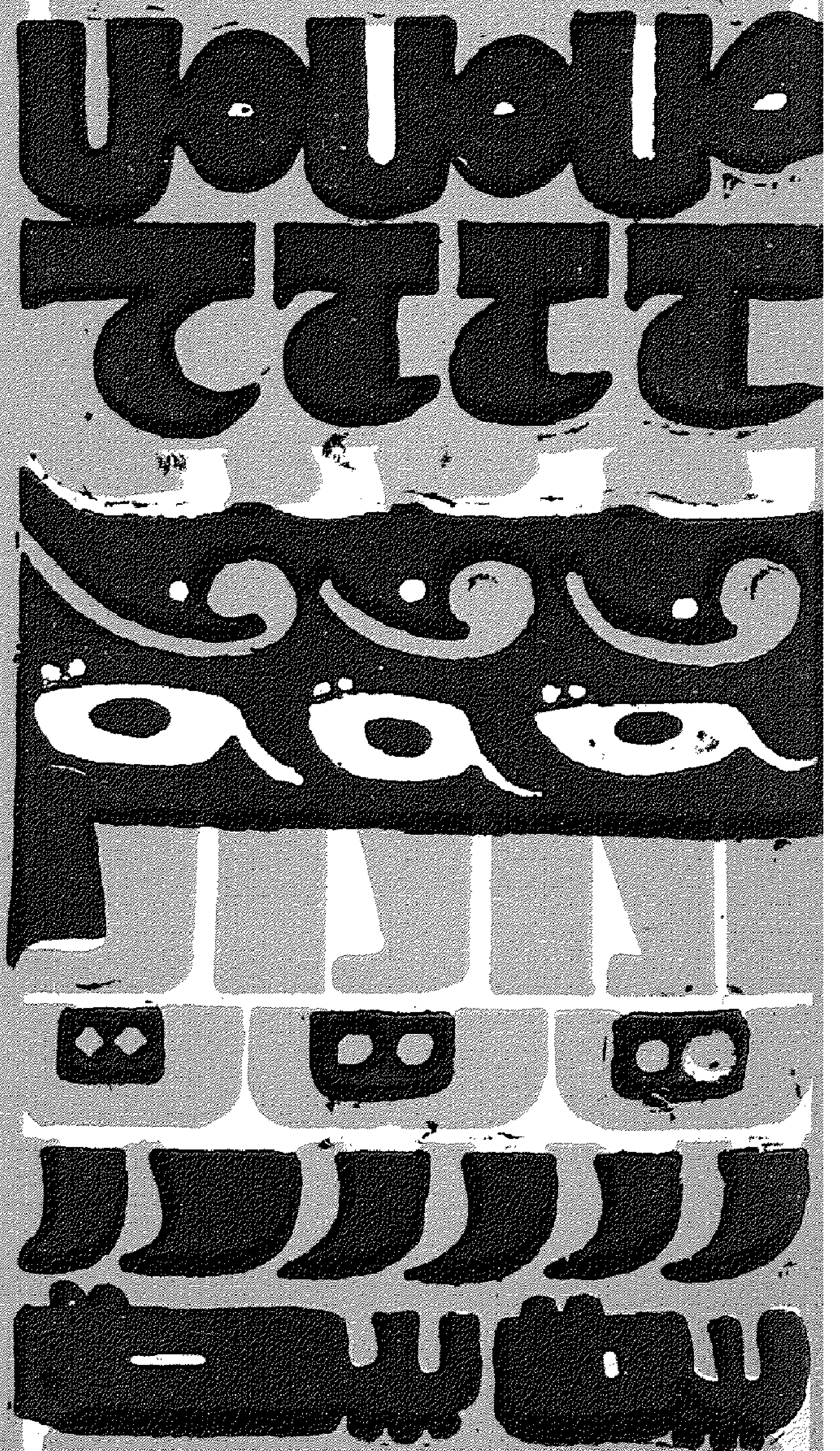
والرسالة جديرة بالقراءة من المعنيين بهذا المجال والأفادة منهـا فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة .

مطبعـــة دار العـــالم العربى
٢٢ شـارع الظاهر ـــ ت ٩٠٦٧٠٦ ـــ القاهرة



صحيفة التربية

السنة الثلاثون | اكتوبر ١٩٧٨ | العــددالرابع



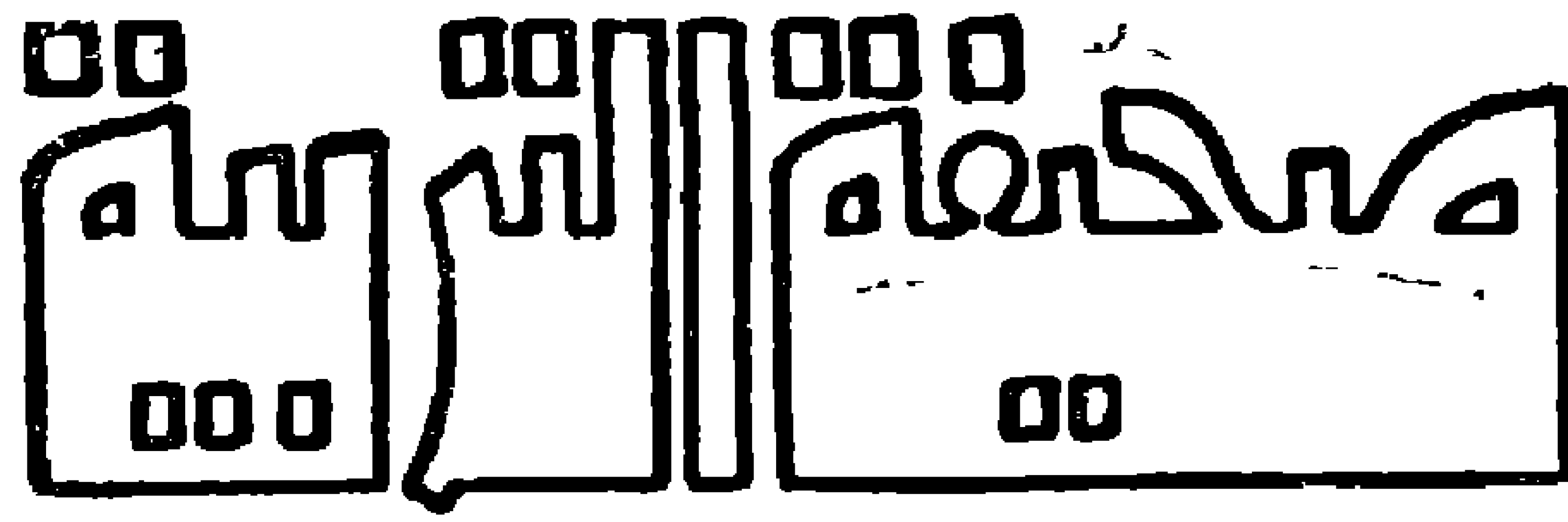


تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت : ٧٥٩٧٨٦
(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

* الاشتراك السنوى
١٤٤ قرشا لعضـوية الرابطـة والصحيفة .
١٠٠ قرش للصحيفة فقط .
٨٠ قرشا للطلبة .
٢٠٠ قرش ما يعـادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر اربعـة اعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من فبراير ـ أبريل ـ يونيو ـ أكتوبر



تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت : ٧٥٩٧٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

السنة الثلاثون | اكتوبر ١٩٧٨ | العدد الرابع

فى هـذا العـدد

كلمة المحرر ..

النهوض بمستوى معلم المدرسة الابتدائية

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحـــرير

لعل من نافلة القول أن نتحدث هنا عن أهمية أعداد المعلم للدور الخطير الذى يقوم به فى تنشئة الاجيال ، ويمكننا أن نحكم على مستوى التعليم فى أى مجتمع من خلال تحليلنا لمستوى اعداد المعلم الذى يقوم بهـــذا التعليم ــ بل يمكننا أن نحكم على مدى ايمـــان المجتمع بأهمية التعليم فى تحقيق اهـــداقه العصرية الشاملة من حيث الإثار التى تترتب عليه بالنسبة للفرد كعضـــو فى الجماعة وبالنسبة للمجتمع وتنميته وتطور ثقافته وتقدمها ، يمكننا أن نقيس مدى هذا الاهتمام عن طريق تحليل الاهمية التى يوليها المجتمع للمعلمين والتأكيد على رفع مكانتهم المادية والاجتماعية والارتقاء مبستوى اعدادهم للقيام بالدور الخطير الذى يقومون به فى المجتمع والاصرار على أستمرار نموهم وتقدمهم فى هذه المهنة .

ولاشك فى أن هذه المعانى السابقة لم تفت على المسئولين عن التعليم فى مصر والمهتمين بتطويره وتقدمه وعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أهتماما واضحا فى هـــذه الايام بهـــذا الموضـــوع فى المجلس القـــومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فقد كون المجلس لجنة من المتخصصين والخبراء لوضع سياسة قومية لاعداد المعلم لمراحل التعليم المختلفة وللنوعيات المختلفـــة منهم فى هذه المراحل ، كما نجد ان وزارة التربية والتعليم قد طلبت من المركز القومى للبحوث التربوية اجراء دراسة شاملة لتطوير الخطط والمناهج فى دور المعلمين والمعلمات التى تعد معلم المدرسة الابتدائية ، كما عقدت وزارة التربية والتعليم قرضا من البنك الدولى لاعداد دراسة حول أعداد معلم المدرســـة الثانوية بأنواعهـــا المختلفة من عامة وفنية(١) .

---

(١) يقوم كاتب هذا المقال برئاسة كل من هاتين اللجنتين .

هذه المشروعات وغيرها من المحاولات الكثيرة امثلة يستدل منها على مدى الاهتمام فى الوقت الحاضر بموضوع اعداد المعلم فى مصر والارتقاء بمستوى هذا الاعـــداد .

وقبل أن نتحدث عن أعداد معلم المدرسة الابتدائية يحسن أن نشير هنا الى مبدأ من المبادىء الهامة الذى يجب فى رأينا أن يســتند اليه أى تخطيط فى مجال اعداد المعلم ، هذا المبــدأ يتلخص فى أعداد المعلم لاية مرحلة من مراحل التعليم يجب أن يكون فى أطار وحدة مهنة التعليم ، فالتعليم اذا نظــرنا اليه كمهنة فان الممارسين لهذه المهنة والمنتمين اليها يجب أن يعدوا وفقا لاصـــول هذه المهنة ومتطلباتها شأنها فى ذلك شأن أى مهنة من المهن الرفيعة كمهنة الطب والهندسة والقضاء .. الخ .

أما النظرة القديمة الى التعليم على انه حرفة من الحرف يمارسها كل من هب ودب وكل من لا مهنة له فهى نظرة بالية لا تتفق. وما أشرنا اليه من أهمية التربية والتعليم فى حياة الافراد والامم .

والنظرة المهنية للتعليم لاتفرق بين أهمية الارتقاء باعداد الممارسين لهذه المهنة فى المستويات التعليمية المختلفة ، فمعلم المرحلة الابتدائية لايقل خطورة عن معلم المرحلة الثانوية مثلا ، ومعلم التربية الرياضية أو الموســيقية لايقل الدور الذى يقوم به عن معلم المواد الثقافية مثل اللغة أو الحساب أو غيرهما ، فالجميع معلمون يمارسون المهنة وفق قواعدها واصـــولها من زوايا مختلفـــة وهناك القواعد المشتركة لهذه المهنة التى يلم بها كل معلم ، كما أن هنـــاك الاسس التخصصية فى الجانب الذى يمارسه سواء كان متعلقا بتربية الطفل فى سن المدرسة الابتدائية أو بتربية المراهق فى سن المدرسة الثانوية أو بتعليم أى مادة من المـــواد التى يتعلمهـــا التـــلاميذ فى المدرســـة ، هـذه النظرة الشاملة لوحدة مهنة التعليم هى التى يجب أن يهتدى بها عند النظر فى تطوير أعداد معلم المدرسة الابتدائية ، ولاشك أن هذه النظرة هى التى تساعد على رفع المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم مما يؤدى أيضـــا الى اجتـــذاب خير العناصر الصالحة لهذه المهنة من بين الشباب لممارســـتها ويذكرنا هذا بمقارنة وحدة مهنة التعليم بوحدة مهنة الطب مثلا فليس هناك مجـــال للقول بأن طبيب الاطفال يختلف عن طبيب الكبـــار فى أصول المهنـــة وقواعدها الا فيما يتعلق بالجانب التخصصى لكل منهما .

والمتتبع لتطور اعداد معلم المدرسة الابتدائية فى مصر يجد أن المجتمع يسير فى الاتجاه المشار اليه من حيث النهوض تدريجيا بمستوى هذا الاعداد علما بأن

معلم المدرسة الابتدائية كان يعد حتى أوائل الثلاثينات من هذا القرن فى مدرسة المعلمين العليا التى يدرس فيها الطالب أربع سنوات بعد المدرسة الثانوية ويتخرج الطالب من هذا المعهد العالى وقد أعد لممارسة التعليم فى المدرسة الابتدائية وفى المدرسة الثانوية على حد سواء مما كان يؤكد النظرة الى وحدة مهنة التعليم (١) وحتى بعد الغاء مدرسة المعلمين العليا فى سنة ١٩٣٥ وانشاء معهد التربية فقد كان معلم المدرسة الابتدائية يعد فى معهد التربية الابتدائى لمدة ثلاث سنوات بعد حصوله على شهادة الدراسة الثانوية وكان هذا الطالب يتلقى العلوم المهنية على نفس المستوى الذى يتلقاه زميله فى هذه العلوم من خريجى كليتى الاداب والعلوم الذى يعد للتعليم فى المدرسة الثانوية مما كان يؤكد الى حد كبير نفس النظرة ، وقد أدى توحيد المدرسة الابتدائية منذ قيام ثورة ١٩٥٢ والتوسع الشديد فى نشر التعليم الابتدائى الى الهبوط بمستوى أعداد معلم المدرسة الابتدائية القديمة فأنشأت دور المعلمين والمعلمات التى تقبل خريجى المدارس الاعدادية (أى بعد ٩ سنوات من التعليم العام من سن ٦ — ١٥ سنة) والدراسة فيها لمدة ثلاث سنوات ثم سرعان ما تبين للمسئولين عن التعليم الابتدائى ان هذه المدة غير كافية فزيدت الى خمس سنوات كما هو الوضع الحالى حتى الان .

وفى أطار النظرة الى وحدة مهنة التعليم فاننا نعود ونؤكد أن اعداد معلم المدرسة الابتدائية يجب أن يكون على المستوى الجامعى وتحت المظلة التى يعد تحتها معلم المدرسة الثانوية مهما اختلفت المواد الدراسية او المراحل التى يعد المعلم للعمل بها ، وقد يعترض البعض على ذلك الرأى بأن تحقيقه يكلف الدولة مالا طاقة لها به وان الجامعات لايمكنها ان توفر الاعداد الكبيرة من معلمى المدرسة الابتدائية لمواجهة التوسع فى التعليم الابتدائى فى الوقت الحاضر .

ونحن هنا لا ننادى بتطبيق هذا المبدأ بين يوم وليلة وانما اذا قبلنا هذا المبدأ وسلمنا بأهمية أعداد المعلم الابتدائى فيجب أن نبدأ من الان وفورا فى التخطيط لتحقيق هذا الاتجاه ، ونقترح فى هذا الصدد أن نبدأ بجعل اعداد معلم المدرسة الابتدائية لمدة سنتين بعد الحصول على الشهادة الثانوية تزادان فى المستقبل القريب جدا الى ثلاث سنوات ثم يخطط بعد ذلك لزيادتها الى أربع سنوات وفى هذه الحالة يكون اعداد معلم المدرسة الابتدائية فى نطاق شعبة من شعب كليات التربية التى تتبع الجامعات فى مصر .

---

(١) كانت النظرة الثنائية الى المجتمع والتعليم فى ذلك الوقت تفرق بين معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الالزامية أو الاولية وكان هذا الاخير يعد فى مدارس المعلمين الاولية لمدد محدودة تصل الى ٣ سنوات بعد مستوى الدراسة الابتدائية .

ويتمشى هذا الاقتراح مع الاسس التى اخذت بها جميع الدول المتقدمة والتى تنادى بها جميع المؤتمرات الدولية وتؤكدها المؤتمرات المحلية والعربية وتصر عليها منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية ، ففى مؤتمر النهوض بدور المعلمين والمعلمات الذى دعت اليه وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٦٥ انعقد فى مدينة الاسكندرية أصدر توصية هامة تتلخص فى أن يكون اعداد المعلم للمدرسة الابتدائية بعد حصول الطالب على الشهادة الثانوية ولمدة عامين على الاقل كما اكد مؤتمر اعداد المعلم العربى الذى دعت اليه المنظمة العربية وعقد بالقاهرة فى يناير ١٩٧٢ وجوب التخطيط ليكون اعداد معلم المدرسة الابتدائية فى الدول العربية فى معاهد عالية بعد الانتهاء من التعليم الثانوى كما أن التوصية التى اصدرتها منظمة اليونسكو بالاشتراك مع منظمة العمل الدولية فى سنة ١٩٦٦ ووافقت عليها الدول الاعضاء فى المنظمتين ومنها جمهورية مصر العربية قد أكدت على أن رفع مكانة المعلم ومهنة التعليم تقتضى الايبدأ الاعداد لهذه المهنة قبل الانتهاء من المرحلة الثانوية ذلك لان نظرة المجتمع الى أى مهنة تتعلق بالمستوى الذى يبدأ عنده الاعداد لهذه المهنة ، فالبدء لاعداد جميع المهن الرفيعة كما هو معلوم لايبدأ قبل نهاية مرحلة التعليم العام والحصول على شهادة الدراسة الثانوية ويجب الا تختلف مهنة التعليم فى ذلك عن بقية المهن الرفيعة الاخرى ، واذا قلنا مهنة التعليم هنا فانها تشمل التعليم فى جميع المراحل بما فيها مرحلة رياض الاطفال .

أما من حيث امكانية كليات التربية استيعاب الاعداد اللازمة من معلمى المدرسة الابتدائية فيلاحظ أن كليات التربية فى مصر فى الوقت الحاضر ١٩٧٨ م وعددها تسع عشرة كلية فى الجامعات المصرية بما فيها جامعة الازهر قد بلغ عدد طلابها مايقرب من خمسين الف طالب هذا خلاف الطلاب فى الكليات النوعية لاعداد معلم التربية الرياضية والفنية والموسيقية او الاقتصاد المنزلى التابعة لجامعة حلوان ويبلغ عدد طلابها بضعة آلاف اخرى، ومن المنتظر أن يزداد عدد كليات التربية بحيث تنشأ كلية على الاقل فى كل محافظة من محافظات الجمهورية وتشير الاحصاءات الحالية الى أن هناك فائضا فى عدد الخريجين فى بعض الشعب مثل شعب المواد الاجتماعية والفلسفة وبدرجة اقل فى شعب العلوم والرياضيات ، ويبلغ عدد الطلاب فى هذه الشعب أكثر من ثلاثين الف طالب فاذا انشئت شعبة للتعليم الابتدائى فى كل كلية من كليات التربية فانه يمكن مع التخطيط السليم استيعاب عدد من الطلاب لاعدادهم للتعليم فى المدرسة الابتدائية يوازى عدد الطلاب الموجودين حاليا فى دور المعلمين والمعلمات ، وبذلك تسقط الحجة القائلة بان اعداد المعلم فى كليات الجامعة غير مستطاع ولايمكن أن تستوعب كليات التربية هذه الاعداد الكبيرة المطلوبة لنشر التعليم الابتدائى والتوسع فيه .

أما فيما يتعلق بالنفقات التى تتحملها الدولة نتيجة رفع المرتبات بسبب الارتقاء بمستوى الاعداد فان ذلك أيضا يرد عليه بأن العـــائد الذى يجنيـــه المجتمع من المعلم المهنى المؤهل تأهيلا عاليا أكبر بكثير مما ينفق من مرتبات لهذا المعلم ، ومن العجيب ان نجد نظام القـــوى العاملة فى مصر والتـــزام الدولة بتعيين خريجى الجامعات يســـمح بتعيين هؤلاء الخريجين فى بعض الوظائف والاعمال التى يســـتطيع القيام بها حملـــة الاعدادية والثانوية العـــامة بعد حصولهم على تدريب بسيط ولايسمح بتعيين خريج الجامعة للتعليم فى المدرسة الابتدائية وشتان مابين المسئولية التى تلقى على عاتق المعلم فى هذه المدرسة وبين المسئولية التى تلقى على موظف فى مكتب البريد أو فى مجمع استهلاكى .

ولعل الاخذ بهذا الاقتراح يقتضى أيضـــا التخطيط لرفع كفـــاءة المعلمين الحاليين فى المدارس الابتدائية والتخطيط لبرامج متنـــوعة ومتعددة عن طريق أستخدام أسلوب المراسلة أو الأذاعة والتلفزيون والاستعانة فى كل ذلك بمراكز التدريب المختلفة فى أنحاء الجمهورية حتى يتمشى مستوى المعلمين الجدد مع مستوى قدامى المعلمين من ذوى الخبرة مع أتاحة الفرصـــة لخريجى كليات التربية فى شعبة التعليم الابتدائى لزيادة التخصص والحصول على دراسات عليا فى هذا المجال وليس للانتقال الى مرحلة التعليم الثانوى أو بمعنى آخر يجب أن تكون النظرة الى التعليم فى المدرسة الابتدائية على نفس المســـتوى الذى ينظر به الى التعليم فى المرحلة الثانوية . ومن المعروف أن طبيب الاطفال اذا أتيحت له الفرصة لزيادة التخصص لا يعد لكى يكون طبيبا للكبار .

التعليم فى مصر بالأرقام

للدكتور عبد العزيز التوصى

مقـــدمة

أردت بهذا العرض ان استنطق الارقام وأن يشـــترك معى القـــارىء فى استنطاقها لعل الاسلوب على الاقل يكون له فائدة فى اجراء التوقعـــات او بعض التخطيط ، لهذا فانى أعرضـــها دون أن اعلق عليهـــا كثيرا . وقد أستقيت الارقام جميعها أما من المصادر الرسمية او من دراسات اليونســـكو المقدمة لمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط المنعقد فى أبو ظبى (عام ١٩٧٧) فهذه بدورها مستقاه أصلا من المصادر الرسمية

ولم أتقيد فى التعليق بالارقام الموجودة فى الجداول فمن الجائز ان أتعرض لارقام أقدم منها وسيتضح هذا فى العرض فحين اشـــير الى تضاعف أعداد المسجلين فى التعليم الابتدائى فى الخمسينات أشير الى أرقام ليست فى الجداول المعروضة .

(١) تطور أعداد المسجلين فى التعليم الابتدائى

	عام ٦٥	عام ٧٠	عام ٧٥	المعدل السنوى المتوسط للنمو ٦٥/٧٠	٧٠/٧٥
بنون	٢١٢٦١٥٠٩	٢٣١٦٤١	٢٦١٠٦٢٥	٢٫١	٢
بنات	١٣٧٢٥٣٧	١٤٣٣٢٧٠	١٦١٦١٥٢	٠٫٩	٢٫٤
مجموع	٣٤,٩٨٤٦٦	٣٧١٤١١١	٤٢٢٦٧٧٧	١٫٦	٢٫٢

تضاعف عدد المسجلين فى الخمسينات ثم انخفض معدل التزايد من ٦٠ الى ٦٥ وازداد أنخفاضا من ٦٥ الى ٧٠ ثم أرتفع قليلا فى السبعينات .

(٢) تطور معدلات التسجيل الاجمالية والصافية فى التعليم الابتدائى

	٦٥		٧٠		٧٥	
	اجمالى	صافى	اجمالى	صافى	اجمالى	صافى
بنون	٨٩٫٨	٨١٫٦	٨٧	٨١	٨٧	٨١
بنات	٦٠٫٤	٥٥٫٦	٥٥	٥١	٥٥	٥٢
مجموع	٧٥٫٤	٦٨٫٩	٧١	٦٦	٧٢	٦٦

معنى ذلك ان المعدلات ثابتة تقريبا وهى فى البنين قريبة من الاستيعاب الكامل بخلاف البنات .

(٣) عدد التلاميذ يبقون فى التعليم الابتدائى من اصل ١٠٠٠ تلميذ مسجلين فى السنة الاولى من ٧٠ — ٧٥

	السنة الاولى	السنة الثانيه	السنة الثالثة	السنة الرابعة	الخامسة	السادسة
بنون	١٠٠٠	٩٧٣	٩٤٨	٩١٠	٨٤٤	٨٢٩
بنات	١٠٠٠	٩٤٥	٨٨٦	٧٣٩	٦٥٢	٦٢٣
مجموع	١٠٠٠	٩٦٢	٩٢٤	٨٧٥	٧٩٤	٧٧٢

الخريجون بدون اى اعادة ٥٤٩ والمتسربون ٢٢٨

(٤) اجريت دراسات على التسرب فى مصر ووجد ان التسرب فى الذكور يقرب من ١٥٪ وفى الاناث يقرب من ٣٠٪ وان جملة تكلفة المتسربين تزيد فى الوقت الحاضر على ٧ ملايين من الجنيهات (من ٧١/٧٠ — ٧٦/٧٥ بلغت ٧٫٣٧٠١٥٢ جنيه بنسبة ١٥٫٤٪ من جملة تكلفة الفوج كله

(٥) اجرى معهد البحوث والدراسات الاحصائية دراسة اشترك فيها كاتب هذه المذكرة لمعرفة الاعداد المتاحة من المعلمين وتقدير الاعداد اللازمة منهم لتحقيق الاستيعاب الكامل بالمرحلة الابتدائية عام ٨١/٨٠ (نقطة الانطلاق عام ٧٥/٧٤)

السنة الدراسية	اجمالى الاعداد اللازمة		اجمالى الاعداد المتاحة	العجز	
	كثافة ٤٥ تلميذا	كثافة ٤٠		الكثافة ٤٥ تلميذا	الكثافة ٤٠ تلميذا
٧٦/٧٥	١١٩٣١٠	١٣٤٠٦٠	١٠٦٩٣٥	١٢٣٨٥	٢٧١٢٥
٧٧/٧٦	١٢٥٦٢١	١٤١١٥٠	١١٢٥٢١	١٣١٠٠	٢٨٦٢٩
٧٨/٧٧	١٣٤٠٠٧	١٥٠٥٧٦	١١٤٩١٣	١٩٠٩٤	٣٥٦٦٣
٧٩/٧٨	١٤٢٢٦٩	١٥٩٨٦٦	١١٧٩٧٣	٢٤٢٩٦	٤١٨٩٣
٨٠/٧٩	١٥٠٢٤٣	١٦٨٨٣١	١٢١٦٦٠	٢٨٥٨٣	٤٧١٧١
٨١/٨٠	١٥٦٤٠٦	١٧٥٧٦٩	١٢٥٨٦٩	٣٠٥٣٧	٤٩٩٠٠

(٦) من الاحصاء التعليمى لعام ٧٨/٧٧ بلغت جملة الفصول بالتعليم الابتدائى ٩٨٩٢٨ بزيادة قدرها ٢٥٦٠ فصلا عن العام الماضى فاذا كانت اعداد الفصول اللازمة فى عام ٨١/٨٠ هى ١٢٩٠٢٠ لكثافة ٤٥ تلميذا ، ١٤٥١٤٧ لكثافة ٤٠ تلميذا (يحسب دراسة معهد الدراسات والبحوث الاحصائية) كنا فى حاجة من الان (٧٨/٧٧) حتى (عام ٨١/٨٠) الى زيادة

قدرها ٣٠٠٩٢ فصلا فى حالة الكثافة العالية أو زيادة قدرها ٤٦٢١٩ فصلا فى حالة الكثافة المنخفضة .

هذا مع العلم أن هناك نسبة لابأس بها من الابنية الحالية غير الصالحة والتى تقضى الضرورة بسرعة استبدالها وتقدر فى الابتدائى بحوالى ١١٪ .

ومعنى هذا ان البلاد تحتاج الى مايزيد عن عشرة آلاف فصل زيادة سنويا حتى يتحقق الالزام فى عام ١٩٨٠ وهذا تقدير متواضع .

كذلك تحتاج البلاد الى مايزيد عن ١٢٠٠٠ مدرس زيادة سنويا حتى يتحقق الالزام فى عام ١٩٨٠ وهذا تقدير متواضع

ومعنى هذا أن العبء المالى لاعداد المدرسين وتوظيفهم ولاعداد المبانى سيكون فوق المقدور ويقضى هذا اللجوء الى صيغ اخرى تختلف عن الصيغ الحاليــة .

(٧) تطور معدلات التسجيل الاجمالية (الخام) والصافية فى الثانوى (١٢ سنة ــ ١٧ سنة) بالنسبة المئوية .

	٦٥		٧٠		٧٥	
	اجمالى	صافى	اجمالى	صافى	اجمالى	صافى
بنون	٣٧	٣٠	٤٥	٤٣	٥٣	٤٩
بنات	١٥	١٣	٢١	٢١	٢٨	٢٧
مجموع	٢٦	٢٢	٣٤	٣٢	٤١	٣٨

والمقصود بمعدل التسجيل الاجمالى هو ضم جميع التلاميذ الذين هم اقل من ١٢ سنة والذين هم أكثر من ١٨ سنة ونسبتهم الى السكان فى هذه السن أما الصافى فيقتصر على من هم بين ١٢ سنة ، ١٨ سنة الا يوما واحدا وواضح أن المعدلات فى تزايد وانها تصل فى البنين الى درجات لاباس بها وتسير فى البنات مع الوضع المتمشى نوعا ما مع التقاليد

السنة	الازهرية	الاعدادية	الثانوية العامة			ثانوية صناعية بنين	ثانوية صناعية بنات	ثانوية زراعية	ثانوية تجارية	دبلوم المعلمين والمعلمات		
			أدبى	علمى	جملة					معلمين	معلمات	جملة
١٩٧٢/٧١	٣٢٨٦٤٢	٢٠٣٤٩٣	٢٩٤٤٤	٦٤٥٤٤	٩٢٩٨٨	٢٠٣٥٧	٢٣٥٢	٧٠٤٩	٣٧٧٣٩	١٢٢٤	١٤٩٢	٢٧٦٣
١٩٧٧/٧٦	٤٧٦٧٠٨	٣٤٥٨٧٦	٣٨٣٦٠	٨٤٧٢٢	١٢٣٠٨٢	٧٤٧٧١	٣١١٧	١١٩٣٣	٦٨١٧٣	٣٥٦٩	٢٠٩١	٥٦٦٠
	معدل النمو السنوى فى خريجى الشهادات العامة خلال الفترة السابقة											
	٪٩٫٠١	٪١٣٫٦	٪٦	٪٦٫٢	٪٦٫١	٪٥٣	٪٦٫٥	٪١١٫٥	٪١٦٫١	٪٢٣٫٩	٪٨٫١	٪٢٠٫٩

يلاحظ من دراسة هذه الارقام أن الحاصلين على الثانوية العامة بلغ ١٢٣٠٨٢ فى عام ٧٧/٧٦ والحاصلين على الشهادات المهنية والفنية (بما فى ذلك المعلمين والمعلمات) بلغ ١٦٣٦٥٣ فى عام ٧٧/٧٦ وهذا يوضح ان حملة الشهادة الثانوية العامة يمثلون ٤٣٪ وحملة الشهادات الفنية والمهنية ومايماثلها يمثلون ٥٧٪ وهذا مؤشر جيد نحو التحول من الثانوية العامة الى الثانويات المهنية والفنية غير ان البلاد لابد أن تستهدف تحولا اكثر الى النواحى المهنية والفنية بدلا من النواحى الاكاديمية المكتبية

(٩) نسبة المقبولين بالمرحلة الثانوية من الحاصلين على الشهادة الاعدادية فى السنوات العشر الاخيرة .

العام الدراسى	الحاصلون على الاعدادية	المقبولون بالثانوى العام نسبة مئوية	المقبولون بالثانوى الفنى بأنواعه نسبة مئوية	المقبولون بمعاهد المعلمين والمعلمات نسبة مئوية	جملة المقبولين بالثانوى وما فى مستواه نسبة مئوية
١٩٦٧					
١٩٦٨	١٩٠٤٧٠	٣٨,٩ ٪	٢٩,١ ٪	١,٢ ٪	٧٩,٢ ٪
١٩٦٩	٢١٤٤٦٤	٤١,١ ٪	٤٠,٦ ٪	٢ ٪	٨٣,٧ ٪
١٩٧٠	٢٠٣١٨٥	٤٢,٦ ٪	٤٢,٤ ٪	٤,٦ ٪	٨٩,٦ ٪
١٩٧١	٢٠٢١٤٢	٤٤,٤ ٪	٤٢,٤ ٪	٣ ٧ ٪	٩٠,٥ ٪
١٩٧٢	٢٠٣٤٩٣	٤٤,٧ ٪	٤١,٧ ٪	٢ ٪	٨٨,٥ ٪
١٩٧٣	٢٤٧٣١٢	٣٩,٥ ٪	٤٣,٢ ٪	٢,٤ ٪	٨٥,٢ ٪
١٩٧٤	٢٧٤١١٢	٣٩,٧ ٪	٤٢ ٪	٢,٣ ٪	٨٤ ٪
١٩٧٥	٣٠٨٠١٣	٣٧,٤ ٪	٤٢,١ ٪	٢,٦ ٪	٨٢,٢ ٪
١٩٧٦	٣٢٢٢٣٩	٣٥,٨ ٪	٤٠,٥ ٪	٢,٣ ٪	٧٨,٦ ٪
١٩٧٨/٧٧	٣٤٢٨٧٦	٣٧,٣ ٪	٤٣,٢ ٪	٢,٥ ٪	٨٣ ٪

يلاحظ من دراسة هذا الجدول كما فى سابقة تزايد نسبة المقبولين فى الفنى والمهنى الى العام ويلاحظ ثبوت النسبة العامة للمقبولين فى الثانوى ومافى مستواه والمؤشرات على العموم فى اتجاه مرغوب فيه غير أن اعداد المعلمين المرتقبين قليلة جدا

السنة	عام	فنى	إعداد معلمين
١٩٧٠	٨٠٫٠	١٨٫٣	١٫٧
١٩٧٤	٨٠٫٤	١٢٫٦	١٫٢

(١٠) توزيع طلبة (الاعدادى والثانوية معا) بحسب نوع التعليم (نسب مئوية)

واضح أن نسب أعداد المعلمين صغيرة وان معدل الزيادة فية أصغر من معدل الزيادة فى الفنى العام (أنظر ٩)

(١١) تطور اعداد المسجلين بالمرحلة الثانوية بحسب نوع التعليم

السنة	عــام	فــنى	إعداد معلمين	جملــة
٦٩	١٠٨٧٠٢٥	٢٤٥٨٦٢	٢٥٠٧٥	١ر٣٥٨ مليون
٧٤	١٥٣١٨٨٠	٣٤٨٣٠٦	٣٣٢٢٥	١ر٩٢١ مليون

معدل الزيادة السنوية فى العام والفنى ٢ر٧٪ (من ٦٩ — ٧٤) وفى المعلمين ٨ر٥٪

معدلات التسجيل الاجمالية ٤ر٣١ (١٩٦٩) ، ٥ر٣٨ (١٩٧٤)

معدل النمو السنوى للبنين ٤ر٦٪ وللبنات ٨ر٨٪

(١٢) النسبة المئوية للمسجلين بحسب المراحل

	٦٩/ ٧٠	٧٤/ ٧٥
المرحلة الاولى	٧٠	٦٣ر٩
المرحلة الثانية	٢٦ر٢	٣٠ر١
المرحلة الثالثة	٣ر٨	٦ر١

واضح أن الهرم التعليمى تضيق قاعدته بالنسبة لقيمته وهذا يعنى ضغطا أشد على التعليم الثانوى والعالى ممن يتمون التعليم الابتدائى وقد يعنى كذلك تباينا فى درجة الاهتمام يتمشى مع الضعف المذكور

(١٣) معدلات القبول فى الثانوى ارتفعت من

٧ر٦٠٪ فى ١٩٧١ الى ٥ر٦٤٪ فى ١٩٧٣ للبنين

٤ر٥٧٪ فى ١٩٧١ الى ١ر٦٢٪ فى ١٩٧٣ للبنات

وهى آخذه فى الزيادة

(١٤) تطور اعداد الطلاب فى التعليم العالى

	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٤	معدل النمو السنوى المتوسط		اسقاطات معدل نمو ٢ر٧٪		
				٦٥/ ٧٠	٧٠/ ٧٤	٧٥	٨٠	٨٥
بنون	١٦٤٦ر٦	٢٤٨٤ر٨	٢١٠١ر٨	٢ر٧	٤ر٨	٢١٦١ر١	٢٥٠٣ر٥	٢٨٢٦ر٥
بنات	١٥٩٤ر١	١٨١٧ر٦	٢٠١٩ر٥	٢ر٧	٢ر٧	٢٠٧٤ر١	٢٤٠١ر١	٢٧٢٥ر٢
مجموع	٣٢٤٣ر٧	٤٣٠٢ر٤	٤١٢١ر٣	٢ر٧	٢ر٧	٤٢٣٥ر٢	٤٩٠٤ر٦	٥٥٥١ر٧

التخصصات العلمية (علوم طبيعية / هندسة / طب / زراعة) : التخصصات الاخرى

كانت ٣٨ : ٦٢ في عام ١٩٧٤

وكانت ٤٧ : ٥٣ في عام ١٩٧٠

ومعنى ذلك وجود خفض في نسبة التخصصات العلمية في عام ٧٤ عنه في عام ١٩٧٠

(١٥) النسبة المئوية للبنات الى مجموع المسجلين

	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥
ابتدائي	٣٩٫٢	٣٨	٣٨
ثانوي	٢٨٫٦	٣١	٣٤
عالي	٢٠٫٦	٢٦	٣٠

(١٦) العدد الكلي لغير الملتحقين بالمدارس في الوطن العربي يزيد على ١٠ مليون في سن التعليم الابتدائي ، ١٣ مليونا في سن التعليم الثانوي ويقرب عدد غير الملتحقين بالتعليم الابتدائي في مصر من مليون ونصف ويزيد هذا الرقم عما عليه في الماضي . ويؤثر في زيادة الاعداد المطلقة للاميين .

(١٧) اسقاطات معدلات التسجيل الاجمالية (الخام) في التعليم الابتدائي

ومعدلات التسجيل الصافية في التعليم الابتدائي

	١٩٧٥		١٩٨٠		١٩٨٥	
	الخام	الصافي	الخام	الصافي	الخام	الصافي
بنون	٨٧٫٦	٨٠٫٠	٨٩٫٣	٨١٫٥	٩٠٫٩	٨٣٫٠
بنات	٥٥٫٣	٥٠٫٧	٥٥٫٣	٥٠٫٧	٥٥٫٣	٥٠٫٧
مجموع	٧١٫٨	٦٥٫٦	٧٢٫٧	٦٦٫٥	٧٣٫٦	٦٧٫٣

(١٨) اسقاط معدلات التسجيل الاجمالية (الخام) والصافي في التعليم الثانوي

	١٩٧٥		١٩٨٠		١٩٨٥	
	الخام	الصافي	الخام	الصافي	الخام	الصافي
بنون	٥٢٫٢	٤٢٫٠	٥٦٫٤	٤٤٫١	٥٨٫٨	٤٥٫٧
بنات	٢٨٫٣	٢٢٫٨	٣٦٫٥	٢٤٫٧	٣٥٫٠	٢٦٫٤
مجموع	٤٠٫٥	٣٢٫٤	٤٤٫٧	٣٤٫٦	٤٧٫١	٣٦٫٢

(١٩) اسقاط اعداد الطلاب فى التعليم العالى

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	المعدل السنوى	
				٨٠/٧٥	٨٥/٨٠
بنون	٢٩٣١٨٩	٣٧٨٤٢١	٤٣٧٨٨١	٥٫٢	٣٫٠
بنات	١١٨١٤٥	١٧٠٢٤٩	٢٠٩٧٩١	٧٫٦	٤٫٣
مجموع	٤١١٣٣٤	٥٤٨٦٧٠	٦٤٧٦٧٢	٥٫٩	٣٫٤

(٢٠) أسقاط معدلات التسجيل الاجمالية (الخام) فى التعليم العالى .

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
بنون	١٢٫٦	١٥٫١	١٥٫٥
بنات	٥٫٧	٧٫١	٧٫٧
مجموع	٩٫٧	١١٫٢	١١٫٧

(٢١) تطور السكان وأسقاطاتهم فى سن المرحلة الثانوية (بالالاف)

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
ابتدائى	٣٧٫٨	٣٧٫٢	٣٦٫٦
ثانوى	٣٤٫٢	٣٥٫٨	٣٦٫٣
مجال	—	—	—

(٢٢) تطور السكان واسقاطاتهم فى سن المرحلة الابتدائية (بالالاف)

	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٤	معدل النمو السنوي المتوسط (%) ٦٥/٧٠	٧٠/٧٤	اسقاطات بمعدل نمو ٦ر١ % ٧٥	٨٠	٨٥
بنون	٢٣٨١ر٦	٢٧٢٧ر٨	٢٩٥١ر١	٢ر٩	٢ر٠	٢٩٨١ر٤	٣٢٢٣ر٤	٣٥١١ر٤
بنات	٢٢٧٣ر٥	٢٦٢١ر٣	٢٨٤٤ر١	٢ر١	٢ر١	٢٨٧٤ر٤	٣٠٨٠ر٣	٣٣٣٦ر٠
المجموع	٤٦٥٥ر١	٥٣٤٩ر١	٥٧٩٤ر٧	٢ر٩	٢ر٠	٥٨٥١ر٨	٦٣٠٣ر٢	٦٨٤٧ر٤

(٢٣) تطور السكان واسقاطاتهم فى سن المرحلة الثانوية (بالالاف)

	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٤	معدل النمو السنوي المتوسط ٦٥/٧٠	٧٠/٧٤	اسقاط بمعدل نمو ٨ر١ % ١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
بنون	١٩٦٠ر٠	٢٢٦٦ر٢	٢٥٤٥ر٣	٢ر٧	٣ر٠	٢٦٢٤ر٣	٢٩٠٩ر٢	٣١٣٢ر٧
بنات	١٩٣٤ر٦	٢١٧١ر٠	٢٤٣٩ر٣	٢ر٦	٣ر٠	٢٥١٧ر٥	٢٨٠٤ر٠	٣٠٠٤ر٨
مجموع	٣٨٩٤ر٦	٤٤٣٧ر٢	٤٩٨٤ر٦	٢ر٧	٣ر٠	٥١٤١ر٨	٥٧١٣ر٢	٦١٤٢ر٥

(٢٤) تطور السكانن واسقاطاتهم فى سن التعليم العالى (بالالاف)

	العدد ١٩٦٥	معدل التسجيل	العدد ١٩٧٠	معدل التسجيل	العدد ١٩٧٥	معدل التسجيل	معدل التزايد السنوي ٦٥/٧٠	٧٥/٧
بنون	١٣٨٥٧٣	٨ر٤ %	١٧١٥١٤	٩ %	٣١٦١٠٢	١٥%	٤ر٣%	١٣%
بنات	٣٥٩٤٥	٢ر٣%	٦١٧٩٠	٣ %	١٣٣٢٩٥	٦ %	١١ر٤%	١٦ر٦%
مجموع	١٧٤٥١٨	٥ر٤%	٢٣٣٣٠٤	٦%	٤٤٩٣٩٧	١١%	٦ر٠%	١٤%

(٢٥) اسقاطات السكان فى مصر بالمليون .

عن اليونسكو عن قسم السكان فى الامم المتحدة

	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	المعدل	عام ٢٠٠٠ الدائم	المرتفع	المتوسط	المنخفض
السكان	٣٧ر٥٤٣	٤٢ر١٤٤	٤٧ر١٩١	٢ر٣	٧٤ر٠٨٠	٦٧.٣٦٧	٦٤ر٥٨٨	٥٩٨٧٥
معدل التمدين	٤٨%	٥٤%	٥٨% في ٦٠					

(٢٦) عبء التعليم الخاص :

٥ ٪ من الابتدائى

٢١٪ من الاعدادى

٢٣٪ من الثانوى

٢٧٪ من التجارى

وهذه مؤشرات لاوجة الاهتمام

المرحلة	المبانى الصالحة		المبانى الغير صالحة		المبانى المحتاجة الى اصلاح		جملة المبانى
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد
الابتدائى	٤٧٥٠	٪٥٧	٩٠٧	٪١٠,٨	٢٦٧٤	٪٣٢	٨٣٣١
الإعدادى	١١٩٠	٪٦٧,٨	١٠٣	٪٥,٨	٤٦١	٪٢٦,٢	١٧٥٤
الثانوى العام	٣٤٨	٪٧٨,٥	١٤	٪٣,١	٨١	٪١٨,٢	٤٤٣
الثانوى الفنى	٢٧٤	٪٧٦,٩	٢٧	٪٧,٥	٥٥	٪١٥,٤	٣٥٦
دور المعلمين والمعلمات	٤٧	٪٧٢,٣	٥	٪٧,٥	١٣	٪٢٠	٦٥

واضح أن صلاحية المبانى تصل الى اعلاها فى الثانوى العام وفى أدناها فى الابتدائى وان الابنية غير الصالحة تصل فى أعلاها فى الابتدائى وفى أدناها فى الثانوى العام

ومعنى ذلك ان علينا أن نحسب ١٠٪ على الاقل زيادة عند احلال مبان صالحة بدلا من غير الصالحة

(٢٨) وصل الانفاق على التعليم الى مايقرب من٥٪ من الناتج القومى والى ما يقرب من ٢٠٪ من الانفاق العام فى الدولة وهذه نسب عالية جدا لايمكن النظر فى تجاوزها فى الوقت الحاضر .

ومع ذلك فان معدل ماينفق على التلميذ أو على كل فرد من السكان ضئيل بالنسبة لما ينفق فى الدول الاخرى ذات الدخول التى تزيد عن ٢٥٠ دولارا فى العام للشخص وبناء على مانجده فى تقديرات الهيئات الدولية المبنية على البيانات المستقاه محليا أنه لايرجى أن يكون هناك تعليم ذو جدوى يحتاج الى مبان وتجهيزا ت ووسائل وأدوات ومعلمين اذا أتبعنا الصيغ

الحالية وهى صيغه الفصل الدراسى والمعلم والسـبورة والمختبر فى حدود النظام الحالى بوسائل التكلفة والتلقين والامتحان الحاليـة وبغيرها مما يوجد فى النظام التعليمى ويطغى عليه ويقاوم التعديل .

ونحن لاندعى ان هذه الارقام كلها دقيقة كل الدقة ولكن نؤكد أنها جميعها مأخوذه من البيانات الرسـمية بطريق مباشر أو غير مباشر وانها تعطينـا مؤشرات قد تفيد فى نظره مستقبليه

ونحن نستأنف عامًا دراسيًا جديدًا على طريق العلم والإيمان

للأستاذ محمود النبوى الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم

ها نحن اولاء الآن فى مستهل عام دراسى جديد ، نستقبله بكل ثقة وايمان واستبشار ، وعهد على العمل والكفاح ، من اجل البناء وحمل المسئولية تجاه أبنائنا وبناتنا الطلاب والطالبات ، امل المستقبل وبسمة الغد المشرق على شفاه امتنا المناضلة . نستقبلهم وهم ينتشرون على ارض الوطن الحبيب بمنظرهم البديع ومرآهم الطيب ، يتجهون مع كل صباح الى مدارسهم ومعاهدهم ، يحدوهم النشاط والأمل والتفاؤل والاقبال على العلم النافع ؛ انهم أكباد تمشى على الأرض ، وقلوب نابضة بالحياة ، تتطلع بالرجاء والدعاء نحو غد باسم ومستقبل زاهر ، تتهادى جماعات جماعات ، انهم زهرات متفتحة للحياة تمشى فى الشوارع والطرقات فى أمن ورضا واطمئنان ، يربطهم هدف واحد وغاية مشتركة .

ولله در الشاعر القائل :

وانما أولادنا بيننا	أكبادنا تمشى على الأرض
لوهبت الريح على بعضهم	لا متنعت عينى عن الغمض

وفى هذه المناسبة الكريمة التى تتهيأ فيها مصرنا العزيزة لاستقبال عام دراسى جديد عامر بالحب والاخلاص والاجتهاد — والامل القوى فى الله جل وعلا ان يرعى وطننا ويحقق نصرنا — خليق بالآباء والأمهات ومعلمى الطلائع ومربى الاجيال ، ان يحملوا الامانة بجدارة ومهارة ، وان يشعروا شعورا قويا بعظم المسئولية الملقاة على عاتقهم تجاه الأبناء من نابتة الأمة وشباب المستقبل فى تهيئة كل الظروف الصالحة والمواقف التربوية السليمة والنشاطات المستمرة التى تتيح لهم أن ينهلوا من العلم المفيد ، وأن يزدادوا من معارفهم وخبراتهم فى بيئة تربوية عملية تتكامل فيها العناصر ، وتتم لها الوسائل بالتخطيط المنظم والقيادة الواعية .

وقد نبه الرسول الأمين الى ذلك محددا واجبهم نحو أبنائهم فى قوله المأثور : « حق الولد على الوالد ان يعلمه الكتابة والسباحة والرماية والا يرزقه الا طيبا » .

فعلى الآباء الا يبخلوا على ابنائهم فى سبيل تعليمهم وتثقيفهم حتى يكونوا قرة عين لهم ، فهم الذين يرفعون ذكرهم ، ويحملون أسماءهم ويجددون تراثهم وتاريخهم ، ويذكرونهم بهذا القول الالهى السامى :

« وقل رب ارحمهما كما ربيانى صغيرا » .

اذ ليس من المقبول أن ينفق الأب المال الكثير على رفاهيته الشخصية ولذاته الدنيوية ، وينفق هنا وهنا عن سعة فى العناية بجسمه وهندامه وأغراضه الذاتية ، ويترك أولاده بلا رعاية فى مدارسهم ، انه بذلك يغضب الله تعالى الذى حض على تعهد الاسرة ورعاية الابناء ، وتنشئتهم نشأة دينية خلقية قويمة .

يقول الحق تبارك وتعالى : « وأمر اهلك بالصلاة واصطبر عليها لا نسألك رزقا نحن نرزقك والعاقبة للتقوى » .

ان الدين الاسلامى الحنيف وهو فى طريقه الى بناء المجتمع القوى رسم الطريق الى تربية الفرد المؤمن القوى الشجاع الذى يرفض الضغوط التى توجه اليه قسرا ، ويواجه التحديات التى تعترض طريقه بايمان راسخ بالله لا يتزعزع ، وثقة بنصره لا تهتز . والرسول المعصوم يقول : « المؤمن القوى خير واحب الى الله من المؤمن الضعيف » .

وقوة المؤمن ليست بقوة عضلاته بقدر ما هى فى قوة قلبه بالايمان وقوة عقله بالعلم والمعرفة ، وقوة ارادته بالسلوك القويم . والقرآن الكريم يوضح مفهوم هذه القوة فى قول الحق تبارك وتعالى : « ان يكن منكم عشرون صابرون يغلبوا مائتين ، وان يكن منكم مائة يغلبوا الفا من الذين كفروا بأنهم قوم لا يفقهون » .

وهكذا يتفوق العدد القليل من المسلمين على العدد الأكبر من المشركين لأن القوة هنا هى قوة النفس ، وليست قوة عددية ، قوة تقوم على الكيف والنوع ، تقوم على التقوى والعلم والايمان ، وتهذيب النفس البشرية المسلمة التى تتجه دائما نحو الخير والفضيلة ومكارم الأخلاق .

ومن هنا كان لزاما على البيت وعلى المدرسة ان يوجها منذ المبتدا الى غرس المحبة والأخوة وممارسة الأعمال الصالحة عن طريق العلم الوظيفى

الذى هو السبب الرئيسى للمفاضلة بين انسان وآخر . فالعلم نور للبصائر يهدى صاحبه الى الخير العام ، والجهل ظلام وسجان لصاحبه ، بالعلم تفتح آفاق الحياة ويكشف عن أسرارها ، ويرتاد المرء به مجاهل الكون الفسيح ويتقرب به الى خالقه عز وجل .

العلم طريق الى تأكيد الحق وتوضيح الحقائق ، وهو يهدى الى الجنة ، وكفاه شرفا أن القرآن الكريم سجل التفاضل بين من يعلم ومن لايعلم فى قوله تعالى : « قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون ، انما يتذكر أولو الألباب » . فمن لا علم عنده لا خير فيه ، وصدق الشاعر القائل :

ومن لم يذق ذل التعلم ساعة   تجرع كأس الجهل طول حياته

واذا كان لعلم كل هذه المنزلة فان لدور العلم مكانة سامية عند الله ، فهى محاريب عبادة ومواطن هداية ومواضع نور واشراق ، فلا بد من توجيه العناية اليها بالنظافة والتنسيق والاعداد الطيب وتوفير الامكانات الضرورية حتى تصبح بيئة صالحة تشد انتباه المتعلم وتجذبه الى رحابها والانتماء اليها . ويحسبها أن ملائكة من السماء تحف بها لأنها جنة من جنات الله فى الأرض .

فعن ابن عباس رضى الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : «اذا مررتم برياض الجنة فارتعوا ، قالوا وما رياض الجنة يارسول الله ؟ قال مجالس العلم » . والعلم فى مفهوم الاسلام يشمل كل ما يتعلمه الانسان من علوم ومعارف دينية وكونية وانسانية ، ومجالس العلم فى مفهومها الحقيقى تتسع فتشمل دروس العلم فى المساجد والمدارس والكليات الجامعية ، والتوجه الى هذه المرافق بقلب صاف طاهر ، واستعداد طيب ، واهبة حسنة ، عبادة يتقرب بها الانسان الى ربه .

والمتعلم اذا وصل الى درجة رفيعة من العلم كان عند الله اقرب من العابد ، وفق قول رسول الله صلوات الله وسلامه عليه : « يحشر العالم والعابد فيقال للعابد ادخل الجنة ، ويقال للعالم اتئد حتى تشفع للناس » .

ولعل اول تكريم للانسان أن يتلقى محمد بن عبد الله معلم الانسانية اول امر من اوامر الله ، هذا الامر هو قول الحق تبارك وتعالى : « اقرأ باسم ربك الذى خلق ، خلق الانسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم ، الذى علم بالقلم ، علم الانسان ما لم يعلم » .

ومن اروع ما قاله احد الحكماء حاثا على طلب العلم « تعلم العلم فان كنت فقيرا كان العلم لك مالا ، وان كنت غنيا كان العلم لك جمالا ، وان كنت يتيما كان العلم لك ابا وخالا » .

ان على المعلمين ونحن نواجه عاما دراسيا جديدا أن يعاملوا تلاميذهم معاملة ابنائهم الذين من أصلابهم فيرفقوا بهم ، ويخلصوا فى ايصال العلم اليهم فى تلطف ويسر ولين ومرونة تنفيذا لقول الرسول الامين : « يسروا ولا تعسروا وبشروا ولاتنفروا » .

أجل ! ان على المعلمين حينما يتسلمون اولادنا فى أول العام الدراسى ، وعقولهم خالية من العلوم أن يملأوا عقولهم يوما بعد آخر بالعلم النافع والمعرفة المفيدة وبالخبرات العميقة التى منحهم الله اياها حسبة لله واهب النعم ، وتكرما على أبناء اليوم وقيادات المستقبل .

وحسب المعلم الذى اخلص فى عمله وأدى واجبه خير ما يكون الاداء ، وربى أطفاله على الحكمة والفضيلة وتمام الايمان بالله عز شأنه ، وثبات القيم والكشف عن ثرواتها ، وأنار الطريق القويم أمامهم بشعلة من نور الحق فازدهى من نورهم كل مكان وهو أهم بتوجيهه السديدوأفكاره الناضجة ونهجه الرشيد وخبراته الطويلة وجهده الكبير الى مافيه سعادتهم دنيا وأخرى بمنهج التكامل الجامع بين الوجدان والذوق بعاطفته واشواقه ، ومنهج القرآن الكريم الذى يحرر النفس البشرية من الخضوع لغير الله ، وتشكيل الحضارة الجديدة على أساسه ، واتخاذه طريقا ومدخلا ومنطلقا ، فهو وحده الطريق الموصل ، وكل الطرق فيما عداه مسدودة تذهب الى السراب والتيه .

حسب هذا المعلم فخرا أنه استحق بشارة رسول الله التى بشرها لسيدنا على كرم الله وجهه حيث قال :

« ياعلى لان يهدى الله لك رجلا خير مما طلعت عليه الشمس » .

دعوة إلى إنقاذ مهنة التعليم الابتدائى قبل أن تغوص فى أعماق الفشل

للدكتور محمود قمبر
كلية التربية جامعة عين شمس

٢ — خصائص المهنة التعليمية المؤثرة فى كفاءة الاعداد التربوى للمعلمين

تناولنا فى مقالنا السابق (١) ضرورة أعداد نوعية جيدة من المعلمين الممتازين الذين يمكنهم الوفاء بأهداف التعليم العصرى ، والنهوض بمتطلبات الادوار الوظيفية المتخصصة ، وترقية المهنة التعليمية الى المستوى الذى يرد اليها اعتبارها الادبى ، ويحفظ لها منزلة لائقة بها كالمهن المتقدمة والمعترف بها فى المجتمع .

ويلاحظ القارىء اننا لم ندخل فى عملية سرد لمواصفات الاعداد التربوى للمعلمين ، لاننا لم نشأ أن نقوم بعرض مسلمات شبة ثابتة ، وبديهيات مقررة فى مجال اعداد المعلمين مهما اكتست من مسح العصرية والتجديد . . . فلقد جرت عادة الباحثين الذين يتعرضون لهذا الموضوع ان يشخصوا نواحى الضعف والقصور فى نظم الاعداد التربوى ، وأن يقدموا لها حلولا نظرية وعملية يعتقدون فى فاعليتها من اجل الوصول الى مستوى من الكفاية المهنية فى حقل التعليم .

والذى يعاب على هذا المنهج المتداول أن معظم الباحثين ينظرون الى نظم الاعداد وكأنها اشياء قائمة بذاتها ، تتمتع باستقرار متين ، وباستقلال ذاتى يعصمها مما يجرى حولها من عوامل قد تؤثر فيها بالايجاب أو بالسلب (٢)، وكان من جراء هذه النظرة التقليدية أن تشابهت دراساتهم ، وتلاقت نتائج

---

(١) انظر «صحيفة التربية» ، السنة الثلاثون ، العدد الاول ، ديسمبر ١٩٧٧ — يناير وفبراير ١٩٧٨ ، ص ٤٣ — ٥٦ .

(٢) F.H. Hilliard, **Teaching the Teachers, Trends in Teacher-Education,** London, George Allen and Unwin, 1971, P. 46.

ابحاثهم ، وكلها تدور حول شروط وأساليب الانتقاء والاختيار من بين العناصر الطلابية المرشحة للتعليم ، وحول المستويات الدراسية ، وتنوع المواد والانشطة التعليمية ، وطرائق تعليمها ، ونماذج تقويمها ... الى آخر هذه المباحث التى أصبحت — برغم أهميتها — مستهلكة ، وليس فيها من جديد .

ولهذا ، فاننا نلوى زمام دراستنا الى وجهة غير مألوفة ، نؤمن باهميتها وشمول رؤيتها ، وتتصل بظاهرة « التفاعلية فى النظم » ... وخلاصة هذه الظاهرة أن نظام الاعداد المهنى لايمكن النظر الى فاعليته الا فى ضوء مايؤدى اليه من فاعلية انتاجه داخل نظام العمل المهنى نفسه ، كما ان فاعلية الانتاج تتأثر بعدد من النظم المحيطة به والمتفاعلة معه بأسلوب الاخذ والعطاء سواء اكانت نظما اجتماعية أم علمية أم تكنولوجية أم سياسية أم اقتصادية أم غيرها ....

ولقد تبلغ تأثيرات هذه النظم درجة تستطيع معها أن تضاعف من قدرات وكفاءات المهنيين بما لم يكن فى الحسبان ، أو على العكس ، تضيع كل اثر فنى جهد نظام الاعداد فى احداثه واكسابه للمتخرجين من المهنيين العاملين . والشواهد متواترة تؤكد صحة هذه الحقيقة .

ولقد اكتسبت المهنة التعليمية نتيجة تفاعلها بمحيطها النظمى طبيعة خاصة تتسم بخصائص ذاتية تنعكس بالضرورة على كفاءة الاعداد التربوى للمعلمين ، وتؤثر فى فاعليتهم وانتاجهم .

والفائدة العملية التى يمكن استخلاصها من فهم هذه الطبيعة ، وادراك وجوه التأثير لهذه الخصائص تتمثل فى القدرة على وضع سياسة رشيدة لنظام اعداد تربوى يستطيع التعامل مع مؤثرات المهنة التعليمية . كما يرفع من كفاءة عناصره ، ويقلل من ضغوط العوامل التى تعاكس ايجابية هذه الكفاءة واطراد نموها على طول الطريق فى رحلة الحياة المهنية .

وسياسة مثل هذه تصنع بمبادئها اركان استراتيجية موحية ، نذكر منها اربعة ابعاد رئيسية : —

— كل اعداد مهنى يجب أن يفصل نظامه بما يحقق أهداف المهنة ،
— كل اعداد مهنى يجب أن يأخذ فى اعتباره ظروف واحوال العمل المهنى ،
— كل اعداد مهنى لابد أن يستبصر ويتنبأ بوجوه التطورات المحتملة فى المهنة ،
— كل اعداد مهنى ينبغى ان يخطط كجزء مندمج فى خطة اعداد شامل ومستمر .

أما عن البعد الاول ، فلقد أشرنا اليه عندما تعرضنا بشكل مركز لطبيعة الادوار المتخصصة للمعلم ، والتى تترجم الاهداف التعليمية فى نماذج عملية وظيفية لها قسمات وصفات . ومنعا من التكرار ، سنقفز مباشرة الى دراسة البعد الثانى فى أيجاز وشمول دون تفصيل أو تطويل .

انجراحية المهنة التعليمية

واول مانلاحظه من خصائص لطبيعة المهنة التعليمية أنها مهنة هشة ، أى أنها فى موضع الانجراح الدائم Vulnérabilité وحساسية التاثر المستمر .

وهذا الوضع يجعلها مهنة ضعيفة ،مكشوفة ومعراة ، ويخلخل جذورها من الاعماق (١) . وهذه الصفة أوضح ماتكون فى محيط التعليم الابتدائى ونستطيع أن نتبين أسباب علتها .

فالتعليم الابتدائى لايحتكر من أسرار المعرفة المهنية esateric knowledge وأداء العمل الفنى ما يجعله فوق متناول الناس ن غير المهذبين ... فاليوم حيث ينتشر التعليم ويرتفع مستوى الثقافة ، وحيث لم يعد المدرس فى القرية ، أو فى وسط العامة بأحياء المدينة كما كان فى الماضى رسول المعرفة وأستاذ العلم وصانع الحضارة ، يمكن لاى فرد ان ينازع المدرس فى عمله وأن يجادله فى عمله ، بل ويصدر أحكاما قيمية مما يضعف من مركزة أمام الناس كمهنى كفء (٢)

ان الطبيب أو المهندس ، يتمتع بحصانة مهنية يعززها وضعه كصاحب كفاءة ظاهرة تقوم على معارف وقدرات لاتتأتى لغيره من الناس — عامتهم وخاصتهم من غير المهنيين الذين يشاركونه فى هذه الكفاءةكجماعة خاصة مميزة فى المجتمع ... وبينما تحظى مهنة الطب أو الهندسة بتقدير اجتماعى رفيع

---

(١) ذلك على عكس المهن الاخرىالتى تشعر بقوتها وتأثيرها البالغعلى زبائنها والمتعاملين معها ، والذين لعجزهم أو جهلهم بأسرار المعرفة الطبية او الهندسية يقفون فى موقف الضعف المنجرح Vulnérable .

انظر Dreeben (R.), **The Nature of Teaching,** Glen view, Scott, Foresman and Com., 1970, pp. 17-18.

(٢) يقول هاجن : لقد أصبح فى ذمة الخرافة — كما أنتهى — زمن البرج العاجى الذى كان يحتمى به المدرس من نقد الجمهور وتجريح العامة له ... وسوف تزداد الضغوط الشعبية التى تأتيه منكل جانب مسببة له العناء المر .

Hagen (O.A.), **Changing World, Changing Teachers, California, Good-year,** 1973, pp. 72-73.

بشهد بكفاءة اهلها ،،نجد التعليم كمهنة غرضا مباحا لكل نقد متخصص وغير متخصص ، مما جعل المدارس عرضة لحملة مسعورة لاتدعو فقط الىالتنديد بمساوئها ، بل والى هدمها وتحرير المجتمع من قيودها التى تعوقه عن النهوض والتقدم .

وهذا الوضع الهش سبب ونتيجة — فى وقت واحد — لاتضاعية المستوى المهنى مما حمل على الاعتقاد بأن التعليم الابتدائى مهنة شعبية مفتوحة وفى متناول كل أنسان مهما كانت قدراته .

ولهذا فقد اقبلت العناصر النسائية على هذه المهنة اقبالا لانظير له فى المهن الاخرى الا فى الاعمال التى أتصفت بأنها نسوية ، ذات وضع هش مماثل كأعمال السكرتارية والتمريض .

ومن ثم فقد تكون فى اذهان بعض المثقفين صورة شبة راسخة عن تفاهة الدور الذى يقوم به الاعداد المهنى للمعلمين ، بل ان استاذا ضخما مثل Hutchins من كبار الجامعيين الامريكيين يصرح بالغاء نظام الاعداد التربوى للمعلمين لقلة جدواه ، والاقتصار على مستوى ثقافى مناسب لعملهم التدريسى (١)

ان أى اعداد تربوى لايضع فى سياسته مايقاوم به آثار هذه الانجراحية نفسيا واجتماعيا ومهنيا ، سيظل اعدادا حرفيا لايمكنه أن يرقى بالممارسات التعليمية الى مستوى المهنة

لابد اذن من تزويد الطلاب من معلمى المستقبل بأسباب القوة المهنية وعلى رأسها اكتساب لغة علمية Jargon ذات مصطلحات فنية خاصة تقنع الناس بأن لهم كالمهنيين شفرة لغوية لايتقنها غيرهم ، وتبرهن على تملكهم لرصيد من المعارف المتعمقة التى لاتتاح لسواهم . وهذا يعنى أن تغيير طبيعة البرامج التربوية الهزيلة التى تدرسها معاهد المعلمين فى شكل دروس مبسطة تقدم معلومات جاهزة مطبوخة ، ووصفات محفوظة بأسوب لفظى عقيم ..

يجب أن تدرس التربية كمجال تطبيقى لعلوم ناضجة تتصل بفلسفة التربية وتاريخها واقتصادياتها واجتماعياتها ، وبسيكلوجية التعلم والتعليم ،

---

(١) انظر

Lieberman (M.), **Education as a Profession,** Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1956, p. 151-152.

وبالتحضر العمرانى والانثروبولوجيا الثقافية ... الى آخر هذه العلـوم التى تصنع أسرار المهنة المحتكرة (١) .

ومن الضرورى كذلك أن يتزود الطلاب بأساليب تكنولوجيا تربوية حديثة ومناهج بحث تجعل منهم منتجين للبحث التربوى على نحو ما ، ومسـتهلكين لمعطياته بشكل مثمر ، مما يرتفع بمستوى المهنة نظريا وعمليا ، ويؤصل لها صفة التقدمية فى المجتمع (٢)

وبالطبع اذا أريد لهذا البرنامج العلمى أن يدرس بفاعليـة ، فلابد من مستوى اعداد جامعى عال يلتحق به أصحاب القدرات والميول على النحـو الذى طالبنا به فى مقالنا السابق .

هذه النوعية الجديدة من معلمى المستقبل المتازين تحمل معها املا مزهرا فى امكانية القضاء على خصيصة ثانية يتسم بها التعليم ، وهى :

النمو الخارجى للمهنة

والمفروض أن المهنة مثل اى كائن عضوى حى تخضع لقانون نمـوها الداخلى . فالشجرة — على ارغم من عوامل التنمية الخارجية من تربة وماء وشمس وهواء — تستثمر كل هذهالعوامل ذاتيا ، وتخضعها لميكانيزم التفاعل الداخلى ، وبه يكون النمو ولن يكون نمو الشجرة الا من داخلها .

وهكذا كان نمو الطب كمهنة ، أو الهندسة كمهنة : كل منهمـا قد نمت بجهد ابنائها العاملين بها وفى داخلها .. أما التعليم ، وبالذات التعليم الابتدائى فقد خضع فى نموه لتأثيرات وجهود صفوة من الفلاسفة والاطباء والنفسـانيين الذين لم يشتغلوا بالتعليم ولم يكونوا من أبنائه ... وهكذا أصبح التعليم مهنة قاصرة ودائما تحت الوصاية .

---

(١) Blackington III (F.M.) and Patterson (R.S.), **School, Society and the Prafessional Educator,** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964, p. 178.

(٢)تعم الشكوى فى كثير من الدول المتقدمة من هبوط قيمة البحوث التى تقوم بها مؤسسات الأعداد التربوى ،بالمقارنة الى ماتقوم به مؤسسات الأعداد المهنى فى المجالات العلمية والأنتاجية الأخـرى ، وبالذات فى مستوى التعليم الجامعى أو العالى .

انظر : Kombar (M.), **L'évolution de l'enseignement Primaire en Egypte 1870 - 1970,** Paris, Sorbome (Thése de Doc. d'Etat ès Lettres), 1975, pp. 720-728.

وحتى مع التقدم الحديث للتربية كمهنة وكعلم ، فان كبار التربويين من رجال الجامعات والذين لايعملون بالتعليم الابتدائى ، قد حلوا محل الصفوة الجدد . وهذا وضع نراه غريبا ، لايأتى بالتقدم الحقيقى أو بالنمو الداخلى لمهنة التعليم بالمرحلة الابتدائية لان المعلمين فى هذه المرحلة يتحولون الى ادوات تنفيذ مسيرة ، يتلقون الاوامر والتوجيهات وخطط العمل ومحتويات البرامج وطرائق التعليم من لدن هذه الصفوة التى لم يشتغل افرادها فى نسج خيوط التعليم اليومى داخل الفصول . ومن هنا نرى علة التباعد بين النظرية والتطبيق ومايكون بينهما من وجوه الاختلاف والتنافر (١) . . . وهكذا يتحول التعليم الى مهن بعضها فى المستوى الاعلى الذى يأمر ويوجه ، وبعضها فى المستوى الادنى الذى يخضع ويتوجه ، وبين المستويين تتعرض الرسالة التربوية لانحرافات المسار ومايصاحبها من توتر او مقاومة .

اما فى الطب — كمثل نضربه — فان كبار الاطباء من أساتذة الجامعات يعملون فى الميدان جنبا الى جنب مع الاطباء من قدامى ومحدثين تشدهم جميعا روح الزمالة الواحدة Callegialship . ويغتنى العمل المهنى فى الطب بخبرات رجاله على المستويين النظرى والعملى . . . تخرج النظرية من قلب الواقع المعايش ، وفيه تصحح أو تدعم ، وفيه تشيع وتتجسم وتصبح ممارسات مهضومة او متقنة توحى بدورها الى النظرية بملهمات مفيدة أو بمبادىء جديدة . . . وهكذا تصبح العلاقة جدلية أغنائية للنظرية والتطبيق فى الطب ، ويتقدم دوما على يد كل أبنائه .

ان الدور الذى يقوم به كبار الاطباء الجامعيين عظيم فهم كالخمائر المهنية التى تؤثر فى كل ماحولها ، وبفضلهم تقصر المسافة الزمنية بين ظهور النظرية وأول يوم لتنفيذها مع اتساق العمل دون رفض أو تشويه .

وانعزال التربويين من رجال الجامعات ، أو بعدهم عن مزاملة معلمى المدارس الابتدائية أو العمل معهم داخل الفصول ، اثر بالتالى فى الصف الثانى من التربويين واعنى اساتذة التربية بدور المعلمين والمعلمات .

ان هؤلاء الاساتذة تنتهى مهمتهم التربوية بالنسبة لطلابهم فى اليوم الذى فيه يتخرجون حيث تنفصل بينهم الحواجز والمستويات العلمية والادبية والمادية ان دور المعلمين بيئات تربوية معزولة فى المجتمع لاشأن لها بترقية التعليم فى المحيط الاجتماعى الذى يلتف من حولها ، فذلك ليس من صميم رسالتها ولايدخل فى نطاق قدرتها . وحتى فى مجال التربية العملية لطلاب هذه الدور فان

(١) انظر Piaget (Jean), **Psychologie et Pédagogie,** Paris, Denoël, 1969, pp. 19-22.

الاشراف الذى يمارسه اساتذة التربية لايعدو ان يكون اشرافا شكلياالايستهدف غير تقويم الطلاب المتدربين ووضعهم فى مستويات تصـــنيفية ، ولاعلاقة لهم بعد ذلك بما يمس تطعيم برامج التعليم وتطوير طرائقة فى المدارس التى يتدرب فيها هؤلاء الطلاب .

ولذلك فان التعليم الابتدائى لايزال حرفة تخضع لتقاليد شائعة وطقوس فولكلورية اكثر مما هو مهنة تخضع لاصول علمية ومبادىء تنظيمية متطورة .

ولاأمل فى تنمية حقيقية ترتفع بمهنة التعليم الابتدائى فى ظل وصاية عاجية الابراج الجامعية ، او تحت اشراف خارجى هامشى العمل ، ســطحى الكفاء وليس هناك من سبيل آخر غير ســبيل الاعداد المهنى الفعــال ، فهو وحده القادر على تخريج معلمين أكفاء يأخذون فى ايديهم زمام التطور ، ويتجاوزون مستوى الحرفيين او الفنيين من ذوى الاطر الوسطى Techniciens ليصبحوا « مهندسى العصر التربويين » الذين يتمتعون بمستوى المهنيين Professionnels بمالهم من قدرات علمية ومهارات فنية ، وبصيرةمهنية تستكشف الافاق الرحبة لمهنة واعدة فى مستقبلها القريب .

غياب النقابية المهنية :

ومما ساعد على تدنى مستوى التعليم الابتدائى كمهنة،ان نقابة المعلمين او « المهن التعليمية » كما تحب أن تخلع على نفسها هذه التسمية ، لم تخطر على بالها — اوعلها لاتدرى — الامور المهنيــة ، انهــا تغيب عن مثل هــذه الاهتمامات بالقوة أو بالفعل ... ان النقابة مبعــدة عن رسم أى ســياسة تعليمية قومية او عن المشاركة فيها . وليس لها من صوت ينطق ويسمع — ولا اقول يؤخذ به — فى مجال اختيار واعداد المعلم الكفء وليس لها كذلك جهد يذكر فى رفع مستويات التعليم وتحسين الظروف التى يعمل فيها المعلم (١) .. انها غير ممثلة فىالمؤسسات والتشكيلات الفنيــة التى تضع ســياسة التعليم وتشريعاته كالمجلس القــومى للتعليم ، والمركز القومى للبحــوث التربوية ، ولجنة التعليم بمجلس الشعب .... قد تشترك النقــابة فى بعض اللجـــان

---

(١) ان النقابة الوحيدة التى استطاعتان ترفع صوتها ضد السياسة العامة للدولة فى مجال مهنى هى نقابة المهن الطبية حيث أعلنت بقوة عن رايها فى خفض أعــداد المقبولين بكليات الطب ، وعــدم اعترافها أو التزامها بقيد المتخرجين فى سجل الأطباء الممارسين للمهنة اذا كــان تخرجهم فى جامعات اقليمية لم تتوافر لها الامكانيات اللازمة لأعداد أطباء أكفاء . وقد نجحت فى جذب المجلس الاعلى للجامعات الى صفها ، واثرت فى قرارات المسئولين الذين استجابوا لرأيها ، وذلك كله حفاظا على مستوى المهنة ، وخوفا من تدنية بكثرة عددية سيئة الاعداد تجعل من الطب مهنة شعبية لامهنة الصفوة من المتعلمين

الموسعة التى تشكل لتطوير المناهج وتاليف الكتب (١) ولكننا لا نجـد من بين أعضائها الممثلين للنقابة مدرسا ابتدائيا واحدا ، لان معلمى المرحلة الابتدائية تحت مستوى الكفاءة ولايصلحون لمثل هذا العمل ... ان النقابة كالسلطات المسئولة — تهملهم ولاتدربهم على تحمل مسـئولياتهم المهنية ، ولاتعمـل لاعداد قادة بارزين منهم يستطيعون الاسهام فى كل مايمس أوضاعهم كمهنيين .

قد يقتصر دورها — فى هذا المجال — على اعداد موسم ثقافى سنوى فى مقرها المركزى تقدم فيه بعض الندوات العامة والتى يشـترك فيها كبار الاداريين بوزارة التعليم ، أو بعض التربويين من رجال الجامعات ،ولايحضرها سوى عدد ضئيل للغاية ، معظمهم من العاملين فى ديوان الوزارة ، والذين يمثلون — كما رأيناهم — حاشية المتحدثين — او بلغة مهذبة — معـاونى هؤلاء الاداريين . وتمضى هذه الندوات واحاديثهـا دون أن يعـرف بهـا فى الصحافة القومية ، او المهنية فلا ينشر مضمونها ، ولاتسـجل ردود افعالها ، ولاتدون كوثائق تربوية يرجع اليها المتخصصون . وما يحدث فى الندوات يحدث فى المؤتمرات العامة للنقابة .

وهكذا يجهل المدرسون كمايجهل عامة الناس بنشاط النقابة المهنىويحدث انفصال بين النقابة واعضائها ولاتجد القيادات الممارسة للنشاط من تغـذية رجعية تمدها بها القواعد الجماهيرية للمعلمين لاسباب كثيرة ، منها ان هذه القواعد مشغولة بهمومها الشخصية — وما أكثرها فى حياة معاشية صـعبة يعانيها اغلب النـاس ! — ولاتحس بعمل جاد يخدم مصالحها المهنية .

كما أن مجلة الرائد ، وهى الصحيفة الوحيدة التىتصدرها النقابة اربع مرات فى السنة لمعالجة الموضوعات التربوية والقضـايا التى تهم المعلمين ، لاتصل الى الكثيرين منهم ، وبخاصة فى الاقاليم ، فهى تضل طريقها اليهم ، ولايعجب المرء اذا وجدها فى محلات البقالة لاستخدامها فى غير ما خصصـت له (٢) .

---

(١) انظر **نقابة المعلمين فى خمس سنوات** ، القاهرة ، مطبعة دار الشعب، بدون تاريخ ، ص ٣١ و٧٥.

(٢) عهدت النقابة فى توزيع مجلة الرائد الى شركة توزيع الاخبار التى تتولى توصيلها الى النقابات الفرعية بعواصم المحافظات واللجان النقابيـة بالمراكز ، والتى يفترض أن تقوم بتوزيعها على المدرسين بالمدارس التابعـة لها. وهنا تكون الحلقة المفقودة حيث تضيع المجلة، وتتواترشكاوى المدرسين **المرجع السابق** ، ص ٣٥ و ٦٥ .

وفى مقابل مجلة ربع سنوية تصدر عن نقابة المعلمين فى مصر ، نجـد

وإذا كان ذلك هو حال النقابة العامة ، وهى من أغنى النقـــابات فى مصر وفى العالم العربى عددا ومالا ، فكيف يكون حال النقابات الفرعيـــة على المستوى المحلى ؟ . . . اهمال تام لكل نشـاط مهنى .

وهكذا فشلت نقابة المعلمين فى أولى مهامها « كمؤسسـة مهنية من أهم أهدافها ـــ كما تقول ـــ النهوض بمستوى المهنة وتحليل تجـــارب وخبرات المعلمين واستثمارها على أحسن وجه فى هذا المجال » (١)

وليس تقصير نقابة المعلمين فى مجال النشـاط المهنى ظاهرة شـاذة تجعلها بدعا بين النقابات (فكلها فى الهم سـواء) . . . ان النقـــابات العامة فى مصر لاتزال تسير على خط تقليدى يحصر نشـاطها داخل هياكل شـكلية ، تشـــغلها بأمور تنظيمية أدارية وتقديم بعض الخدمات الاجتمـــاعية ، مع أن الســـبب الرئيسى الاول فى قيام النقابات تاريخيا ارتبط بالحرص على حماية المهنـــة من المتسللين غير المهنيين أو قليلى الكفـــاءة . . . وقد جاهد الشعب المصرى منذ مطلع هذا القرن فى أنتزاع الحق بانشـاء نقابات لاتكون فقط بيئات مربيةللمهنيين وانما كذلك « مدارس للامة » يتعلم منها الشعب بكل فئاته وطبقـــاته (٢) .

على نقابة المعلمين ـــ وقد اصبح المناخ السياسى والاجتماعى أفضل من ذى قبل ـــ ان تبذل نشـاطا ملحوظا فى ســـبيل التمهين التربوى ، وبالذات فى

أن منظمة التربية القومية فى امريكا الشمالية NEA قد أصدرت فى عام ١٩٥٤ قائمـــة من عشرين صـــفحة تذكر فيها انواع المطبـــوعات والأفلام والاسطوانات التعليمية التى اصدرتها المنظمة فى ذلك العام .

انها تصدر سنويا وفى المتوسط مائتى مطبوع يتجاوز عددصفحاتها نصف بليون صفحة . انظر :

Heyman (R.T.), **The Principles of Contemporary Education,** New York, Manarch Press Inc., 1966, p. 13.

وانظر كذلك :

Lieberman (M.), "The Influence of Teacher's Organization Upon American Education", in Linton (Th.E.) and Nelson (J.L.), **Patterson of Power,** New York, Pitman Publiching Corporation, 1968, P. 573.

حيث يؤكد ان منظمة S.N.I. تخصص سدس ميزانيتها لطبع مجلتهـــا والتى تحظى بأكبر سحب تعرفة الصحافة فى الولايات المتحدة الامريكية .

وانظر ايضا :

Stinnett (T.M.), **Professional Problems of Teachers,** New York, 3rd edition, McMillan Com., 1968, p. 388.

(١) **نقابة المعلمين فى خمس سنوات** ، مرجع سـابق ، ص ٧٥ .

(٢) انظر جريدة **« الأهرام »** فى ١٩١٠/٤/٧ .

مجال التعليم الابتدائى لانه أحق من سواه بالرعاية والاهتمام . وعليهـا أن تتعلم أساليب التمهين التى تمارسها النقابات المماثلة فى الدول الغربية المتقدمة حيث تتعدد اللجان المتخصصة والدائمة بها ، والتى قد تفرغ لها بعض العناصر القيادية المتحمسة والعاملة بهمة بالغة وفق سياسة منهجية مرسومة فى مجالات الاعداد المهنى ، وتطوير المناهج والطرائق التعليميـة ، وابتكـار وتعميم تكنولوجيا تربوية متقدمة ، وتحسين ظروف العمل بالمدارس والفصول ، ونشر ثقافة مهنية ، وتنظيم أشكال واساليب التربية المستديمة التى ترضى رغبـات ومطامع الافراد والجماعات من المعلمين (٣)

ان النقابية المهنية لم تعد ممارسات عضوية أو هامشية .. انها صـفة أساسية لنمو المهنة والمهنيين ... انها سياسة واستراتيجية وتكتيك فى مجتمع يعج ويموج بقوى وتيارات مؤثرة ومتضاربة . ومن هنا كان دور الاعداد المهنى فى تضمين برامجه دراسات متعمقة عن وضع النقابة وأدوارها الوظيفيـة فى المجتمع الحديث ، وكيفية اثارة الميول والدوافع فى مجال العقائدية النقابية ، واكساب المهارات فى ميدان التنظيم النقابى ، والتمرس بفنون المناورات لدى السلطات المحلية والقومية والهيئـات التشريعية لانتزاع مكاسـب مهنية ترقى بأحوال ومستويات المعلمين .

اختلال نظم التبيؤ المدرسى :

ونقصد بالتبيـؤ المدرسى Ecology of School هنا معنى خاصـا يتضمن شكل التنظيمات المكانية للمدارس ومدى ملاءمتها لممارسة الانشـطة التعليمية بها . وهذا المعنى يتعدى الوصف الظاهرى للمـدارس كأبنيـة أو انشاءات معمارية ليشمل مضمون استخداماتها العملية التى تمكن المدرسين من القيام بأدوارهم المهنية ويعينهم على النمو بها والتطوير فيها بما يواجه تحديات وظروف البيئة الاجتماعية والجغرافية المحيطة بها(٤) .

والواقع أن وضع المدرسة فى المجتمع كان يتمشى تاريخيا مع هدف محدد، وينسجم مع نظام طبقى قائم . فالمدرسة فى نظام التعليم القـومى كانت منذ القرن الماضى مؤسسة تربوية تستقبل أبناء البرجوازيين الذين تمكنهم ثرواتهم وقدراتهم من التفرغ للتعلم والنمو فى سبيله وصولا الى أعلى المسـتويات فى العلم والثقافة لادارة المجتمع وحكمه . وكانت المدرسـة بهذه الصـفة بيئة

---

(٣) لمعرفة مدى ما تسهم به نقابة معلمى المدارس الابتدائية الفرنسية فى هذا المجال المهنى ، ارجع الى :

Guide des jeunes, Paris, Sudel, 5 ène éd., 1957, p. 100.

(٤) انظـر Dreeben (R.), op. cit., p. 51.

منعزلة فى المجتمع المحلى زراعيا أو تجاريا أو صناعيا ، يفصلها عنه سـور وجدران ، وتمارس انشطة عقلية أكاديمية تصلح لطبقة « الياقات البيضاء » وتبعد عن اساليب الحرف والاعمال ...والمدرسة فصول متجاورة ومفصولة متدرجة المستويات العلمية والعمرية ، بها مقاعد ثابتة ، يجلس عليها تلاميذ ثابتون ، مستمعون أو متلقون ، وفى مواجهتهم مدرس مفرد ، يعتلى منصة وفى يده عصا ترمز الى سلطته ورهبته ، وفمه ينطق بالدرس فى خطبة لفظية . ومع ان المسافة بين الطرفين بضعة أشبار الا ان العلاقة بينهما غير موصولة : انها شكلية formelle لاتخرج عن حدود الرسـميات المحكـومة بلوائح مدرسية والمعبرة عن الفواصل الادبية والقانونية داخل الفصل .

وكذلك تحكم وضع المدرسة فى تحديد نوعية العلاقة بين المدرس فى فصله وغيره من المدرسين العاملين فى فصولهم وكأنها ملكيات خاصـة ، فالعـلاقة شكلية نمطية لاتحمل معها شيئامن التأثير المهنى المتبادل .. كما انقطعت العلاقة بين المدرسة كمؤسسة وغيرها من المؤسسات العاملة فى المجتمع ، كل منهـا وحدة قائمة بذاتها ، صماء عمياء فى مواجهة غيرها .

ومع ذلك فقد اسـهم شكل المبنى التعليمى وما احتـواه من تجهيزات ومعدات فى تحديد طبيعة الانشطة الممارسة ، واثر فى مدى فاعليتهـا ... المدرسة البرجوازية بناء انيق فى وسط الابنية السكنية ... رحابة مكان ، وحدائق ملتفة ، وملاعب متسعة ، وفصـول مؤثثة ، وقاعات أو حجرات مخصصة للموسيقى والرسم والاشغال والعلوم والالعاب الداخلية والتصوير وكلها مزودة بالمعدات والوسائل اللازمة لممارسة الانشطة التربوية والهوايات المرغوبة . كما زودت المدرسـة بمكتبة حافلة بمختلف الكتب والمجـلات ، وبحظائر للدواجن ، وبمطعم يقدم وجبات مطهية ، وأحيانا بمساكن داخليـة للتلاميـذ (١)

وقد كان نصاب المدرس من التلاميذ فى حـدود المعقول بحيث يسـمح للمدرس بضبطه وملاحظة تلاميذه والافادة من دروسه . وكانت الادارة تعمل لحفظ النظام والانتظام وحث التوميذ على التحصيل ، والمدرسـين على أداء واجبهم التعليمى .

وكانت رائحة المدرسة الاكاديمية لا تنفذ الى الجو الاجتماعى فى خارجها وانما يتنشقها فى الداخل معلموها وتلامذتها ، ولم يكن ينجذب اليها الا من كان راغبا فيها وميسرا لها وكان فى مستوى مادتها .

---

(١) انظر حسن الحريرى وآخرون ، المدرسة الابتدائية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٩ ، من ص ١٢٢ — ١٣٤

أما اليوم ، وقد تغيرت أهداف التعليم . وتطورت وظائف المدرســة ، وتنوعت أدوار المدرس ، وتقدمت محتويات العلم والعمل ، وانقلبت أوضاع المجتمعات ، ودخلت المدارس نوعيات جديدة من التلاميذ كانوا محرومين من التعليم فيما مضى ، وجاءت التكنولوجيا التربوية بأساليب وأدوات وآلات تعين على التعلم حضوريا وغيابيا ، جماعيا وفرديا ، فان نظم التبيؤ المدرسى التى احتفظت بنماذجها التقليدية ، وأساليب حلها الموروثة لم تعد تتسق مع كل هذه المتغيرات التى هزت مفاهيم التعليم وأركان المدرسة .

ان هذا التجمد التبيؤى — مع موجات الغزو الشعبى واقتحام المدارس قد أدى بالتعليم المدرسى الى أن يكون فاقدا لوظيفته dysfonction'net . فالمبنى الذى كان مخصصا لبضع مئات من الاولاد أصبح اليوم مكتظا ببضعة آلاف من التلاميذ — فى عدد من النوبات النهـارية والمســائية — تحشر بهم الفصول وتغطى بهم الارض ، ولا يسعفهم أن تتحول الملاعب وكل حجرة وقاعة الى فصل دراسى مما ألغى كافة الانشطة والهوايات التى كنا نسمع عنها . بل أصبح المدرس عاجزا عن جر « عربة الابجـدية » داخل فصله كمـا عبر كلاباريد من قبل ، وتسربت نسبة كبيرة من التلاميذ ، ومن بقى منهم تخــرج معظمهم شبه أميين . وهكذا فقدت المدرسة وظيفتها التعليمية كما فقدت من قبل وظيفتها التربوية وتلك مأساة التعليم .

ان مهمة الاعداد التربوى أن يبصر طلاب المهنة بواقع التعليم وظروف عملهم ، وأن يزودهم بالمفـاهيم والقدرات والاســاليب اللازمة للتغلب على مشكلات الواقع وقهر الصعاب التى تعوق التقدم فى العمل .

على المدرس أن يشعل فى نفسه ثورة معنوية يحطم بها أسوار المدرسة التقليدية ، ويخرج من سجن الفصل وجدرانه الاربعة وبابه المقفول ، ليبحث عن أشكال جديدة تتسع لتعليم الاعداد الكبيرة فى يسر وفاعلية . ان البيئـة المحيطة بما فيها من ظواهر طبيعية واجتماعية قد أصبحت حقل الدراســة الواسع أو مدرسة الحياة الدائمة ، فيها يتعلم التلميذ بالملاحظة العلمية ، والمشاهدة الموضوعية ، وبالتقليد العملى ، وبأســلوب الارشــاد والتوجيه ما يغنى ثروته المعرفية والمهارية والقيمية . فهو يتصل بمصــادر هذه الثروة الحية اتصالا مباشرا ، ويحتك بالعاملين فى مواقع الانتاج فى كافة المؤسسات ، يلاحظ ويسجل ، ويصنف ويحلل ، وهكذا يرتبط التعليم بالحياة ، بل تصبح التربية حياة وأسلوب حياة معاشة وممارسة . وتستقى المفاهيم مادتها من خبرات المجتمع ومادة نشاطه وترتبط بقضاياه الشاغلة . وتندمج أساليب التربية فى تنويع يشبع احتياجات الصغار جسميا ونفسيا واجتماعيا وعقليا .

وهذا الوضع يفرض على المدرس دورا جديدا أو موسعا لا يقتصر فقط على تعليم « الميمات الثلاث » : معرفة — مهارة — مسلك (١) بل يمتد الى ما وراءها :

يعلم الطفل كيف يتعلم

وكيف يتوجه فى الحياة ويعمل

وكيف يسلك مع الآخرين ويعيش (٢)

وهذا الدور يتطلب منه أن يكون خبيرا بمصادر المعرفة ومستوياتها المناسبة واهميتها الوظيفية فى المجتمع الحديث ، ووسائل تنظيمها والطرائق الذاتية فى اكتسابها . كما يلزمه بأن يكون مخططا للمواقف التعليمية المتنوعة حتى تتسق عناصر النشاط النظرية والعملية والاجتماعية فى اطار تعليمى شامل . وهذا هو الدور المهنى للمعلم الجديد (٣)

ان البيئة المدرسية الجديدة لن تصبح اذن محصورة داخل مدرسة مسورة ، بل ستكون المدرسة كالمجتمع شكلا مفتوحا . وستكون بنية المدرسة علاقات وتنظيمات تضم كل مؤسسات البيئة من معامل ومصانع وحقول ومكاتب وأندية وملاعب ومكتبات ومتاحف ومعارض ومساجد وكنائس .. الخ

ولن يكون المدرس الراعى الوحيد لقطيع من التلاميذ ينعزل بهم فى مرعى ضيق محظور على الآخرين أن يدخلوا فيه ، بل سيعمل — على المكشوف — مع زملاء متعاونين يتبادلون الخبرات ونماذج العمل ، ويصحح بعضهم بعضا ، ويضعون تجاربهم فى موضع النقد والتحليل .

لن يصبح الناقوس بدقاته هو المحدد للحصة الموقوتة بالدقيقة ، ولن يصبح الكتاب مادة الدرس وحقل النشاط ، ولن تختزل السبورة كل الوسائل التعليمية ولن يصبح الفصل التقليدى هو عالم التلاميذ المصون . بل سوف يتحررون من اساره ليخرجوا فى جماعات متجانسة : فى حقل ارشاد زراعى ؛ فى معمل ألبان ، فى مصنع نسيج ، فى مكتب بريد ، فى سنترال تليفونات ، فى ملاعب نادٍ رياضى ، فى قاعة مكتبة ، فى صالة سينما تعرض أفلاما تسجيلية ،

---

(١) الميمات الثلاث ترجمة للمصطلح الفرنسى Trois S
Savoir, Savoir-faire, Savoir-être

(٢) — Dottrens (R.), **Instituteurs hier, éducateurs demain,** Dessart, 1966, p. 120.

(٣) — Vogel and others, **Foundations of Education,** Al buquerque, University of New. Mexice Press, 1970, pp. 101-103.

فى صحن مسـجد او كنيسة يسـتمعون الى درس دينى ، فى فصـل دراسى يتناقشون مع أستاذهم فى أساسيات المعرفة . . .

لن تتحدد المدرسة اذن بسور وجدران ، وتتقوقع أنشطتها داخل بنيان . . . لن يكون مكانها الا فى قلب الحياة ، وبهذا المعنى سوف تكبر المدرسـة مرات ومرات ـــ حتى لو كانت مدرسة الفصـل الواحد ، سـوف تتضاعف انشطتها ولو كان بها معلم محترف واحد ، لان البيئة الخارجية ستمده بعناصر من المعلمين المحليين العاملين فى المجتمع ، وهم له مساعدون او متطوعون .

ومن زاوية هذا التصور فان برنامج الاعداد التربوى سـوف يبدل من محتوياته وأدواته ليصبح برنامج نشاطات موسعة تغطى أهدافا ومستويات متنوعة تتناسب مع نماذج مختلفة من المعلمين المطلوبين للاضطلاع بمسئوليات المهنة وأدوارها المتعددة على النحو الذى ذكرناه فى مقالنا السابق .

ومع هذه الادوار التى ذكرناها للمعلم ، فان هناك دورا أساسيا لكل المعلمين ينبغى الا يغيب عنا ونحن نخطط لبرنامج اعداد شـامل يليق بتعليم عصرى فعال . انه دور الادارى الذى يقوم به معلم منتخب ، لان الادارة هنا ذات وظيفة فنية تربوية أكثر منها اشرافية وتنظيمية . . ان الادارة المطلوبة ليست ادارة حصر الاشياء والاحياء بالمدرسة وتسجيل الحضور والغياب ، بل ادارة مهنية رشيدة تخطط لرسالة تربوية اجتماعية تنهض بها المدرسة بالتعاون مع المؤسسات العاملة فى المجتمع المحلى . والادارة بهذه الوظيفة سـلطة ذاتية تتمتع بالمسئولية المهنية وما يرتبط بها من حق اصدار القرارات وتحمل التبعات . . . انها المسئولة مع هيئة المدرسـين عن اختيار عناصر ومـواد البرنامج التربوى ، وتحديد وسائل وطرائق تنفيذه ، كما تقوم بالتنسيق بين ادوار المدرسين وتذليل صعوبات العمل وتعيين الحقوق والواجبات المرتبطة بمستويات العاملين فى الحقل التعليمى . . . ولن تقل أهميتها فى النهوض بتقويم برنامج المدرسة وتعزيز فاعلية ووضع وتحسين أساليب التربية المستديمة لكل العاملين .

وباختصار شديد ، سـوف تقـوم الادارة التعليمية بأمور السياسـة والتخطيط والبرمجة والتوجيه الفنى والتقويم والتحسين المهنى المستمر ، وذلك على المستوى المحلى .

وادارى يضطلع بكل هذه الاعمال لن ترشحه الاقدمية وكبر السن ، بل ترشحه كفاءته المهنية وخبرته الفنية ، ومن ثم فان برنامج الاعـداد التربوى مطالب كذلك بافساح مجال مناسب لتدريس طبيعة وأساليب الادارة التعليمية الحديثة . فليست الادارة عملا بعيـدا عن التعليم ، بل تنبع منه وترتبط به

ارتباط اللحم بالعظم فى الكائن الحى ... وليس من راينا ان نختار اداريين من خارج التعليم اذا كان الادارى مرشحا للقيام بدور تربوى خطير ...

ان الادارة علم لابد أن يجد مكانه بين علوم التربية فى برنامج الاعداد .. علم يشتمل على جوانب سيكلوجية وسسيولوجية وتكنولوجية ... والادارة فن ، ينميه كذلك برنامج الاعداد ... فن يقوم على صفات شخصية وقدرات ذاتية وميول اجتماعية وزعامة قيادية مؤثرة .

ان الاعداد للقيام بدور الادارى فى مرحلة التكوين المهنى حتمية لا مفر منها ، ولا يغنى عنه برنامج تأهيلى أو تدريبى يتدم متأخرا فى اثناء العمل لقلة تأثيراته . فالدور اذا كان فى وعى المدرس وفى نطاق خبراته أحسن الاستجابة لمتطلباته فى سلوكه اليومى ، ونما معه الدور بشكل متعاظم مما يفيده فى الحركة والتعامل مع الاداريين اذا كان فى زمرة المدرسين ، أو مع المدرسين اذا كانت له سلطة الاداريين .

وأخيرا ، نقول فى كلمة ختامية ان هذه الخصائص التى تعرضنا لها فى هذا المقال ليست ناشئة من طبيعة التعليم كمهنة بحيث لا تعرف ذاتيته الا بها، وبحيث لا يكون التخلص منها الا بالتخلص منه . وانما هى خصائص عرضية يمكن القضاء عليها ، ولكن ذلك ليس بعمل سهل . فلقد تولدت هذه الخصائص وارتبطت بالتدريس منذ زمن بعيد بحيث اصبحت له طبيعة ثانية يصعب الفكاك منها .

ومع ذلك فان انتهاج سياسة مهنية محكمة تتسلح بجملة من التدابير الخارجية والداخلية سوف يؤدى فى النهاية الى تخليص التعليم مما لحق به من ظواهر مرضية تعوقه عن النمو والتقدم . ولكن التدابير او العوامل الخارجية ليست فى نطاق تحكمنا ، انها تخضع لنظم معقدة سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية . كما أن تأثيرها وان كان شديدا الا انه لا يمس التعليم بشكل مباشر . ولذلك فاننا نعتمد الاعتماد الاولى والرئيسى على ما نتخذه من تدابير وعوامل داخلية ، أى تنبع من داخل المهنة ولا تأتيه من خارجها . وفى هذا المجال يلعب برنامج الاعداد التربوى الدور الحيوى والخطير فى تخريج عناصر متحمسة وقادرة للقيام بعملية تغيير جذرى يصبح فيها التعليم مهنة تثور على نفسها .

وهذه بداية نجاح أكيد .

من تاريخ الفكر التربوى

المذهب التربوى عند تولستوى

بقلم الدكتور : نبيل أحمد عامر صبيح
كلية التربية ــ جامعة عين شمس

مضى قرن ونصف قرن من الزمان على اليوم الذى ولد فيه ليو تولستوى ولم يمض بعد الا مايقرب من ثمانين عاما على وفاته . ولقد قضى معظم سنى حياته الطويلة فى التفكير والكتابة والابداع ، فاكتسب من الشـــهرة مالا يتيسر مثله لاكبر الادباء والقادة .

فقد كان دون الخامسة والعشرين من العمر عندما نشر أول مؤلفاته الذى اكتسب به موقعا ممتازا فى الادب الروسى ، وكان قد اكمل العقد السابع من العمر عندما كتب آخر مؤلفاته الخالدة التى أصبحت من مفاخر الادب العالمى .

كان تولستوى فنانا روائيا قبل كل شيء ، يتخذ من الفن والروايةذريعة للاصلاح ، وكان مصلحا أجتماعيا ، يتخذ من الابحاث الاخلاقية والاصـــلاحية ما جعله صاحب مذهب أجتماعى ، بعد أن حمل فى كتاباته المختلفة على نظـــام الحكومةوالمجتمع فى روسيا القيصرية حملات عنيفة وكانت من أهم العوامل التى اثرت فى التطورات المتعاقبة فيها .

ومع ذلك ، فمن منا يعلم أن تولســـتوى وهو الاديب العـــالمى الذائع الصيت كان له باع طويل أيضا فى الفكر التربوى . ذلك ان تولستوى لم يهمل مسائل التربية والتعليم فى خلال ابحاثة الاصلاحية ، بل أنه ــ قد أهتم بهـــا أهتماما خاصا ، وأصدر لمدة من الزمن مجلة خاصة بالتربية ، وكتبا مدرسية بل وأسس مدرسة ابتدائية .

والحق أن آراء تولستوى فى التربية ــ من حيث الاساس ــ لاتختلف عن آراء روسو التربوية أختلافا جوهريا غير أن تولســـتوى لم يكتف ــ مثل روسو ــ بسرد آراء نظرية فحسب ، بل حاول تطبيق تلك الاراء بصـــورة علمية . فالمدرسة التى أسسها فى « يلسنايا بوليانا » مكان ولادته هى أول مدرسة حاولت تطبيق مبدأ التربية الطبيعية التى نادى بها روسو بصورةفعلية فصارت بذلك مرحلة مهمة فى تاريخ الفكر التربوى الانسانى بصورة عامة .

وقد نال تولستوى فى الادب العربى مكانة ومنزلة لم ينل مثلها غيره من الكتاب والمفكرين . فقد كتب عنه اكبر ادبائنا وشعرائنا ، فى مصر وسوريا والعراق ، مقالات قيمة واشعارا جيدة . كتب عنه كل من المنفلوطى (النظرات) والريحانى (الريحانيات) المقالات قبل وفاته . كما نظم فيه كل من احمد شوقى وحافظ ابراهيم وجميل الزهاوى مرثيات رقيقة بعد وفاته .

فالريحانى يقول فيه « مالذى يجعل تولستوى عظيما ؟ بأى شىء تقوم شهرته الكتابية وتتعزز ؟ فما هو فى كتاباته فصيحا ، ولا هو فى تعاليمه مبتكرا ولا فى رواياته ممتازا . فأسلوبه دائما بسيط ، وغالبا سهل . والذى يقرأ روايات هوجو أو بلزاك ثم يقرأ تولستوى يتبين له التفاوت بينهم ثم هو غير مبدع فى تعاليمه ، لان مبادئه الاجتماعية واقواله بالرجوع عن المدينة الفاسدة الى البساطة الاصلية النقية مأخوذة عن روسو . ومع هذا وذاك فانه رجل كبير عظيم . واذا سألتنى بماذا تقوم عظمته أجيبك قائلا : ان الحقيقة لاتجىء دائما فى المجلدات الضخمة ، الحقيقة هى غالبا بنت الايجاز والبساطةان عظمة تولستوى قائمة على الاخلاص والصدق والاستقامة ، قائمة على العمل الصالح والمثل الصالح والفكر السديد » ....

حياة تولستوى :

ولد تولستوى فى عام ١٨٢٨ فى ياسنا يابوليانا « من اعمال اقليم تولا فى روسيا القيصرية » . وقد ولد رفيع الحسب والنسب من جهة الام والاب . وكان هذا الحسب مترافقا بشىء غير قليل من الغنى ورفاهية الحال . فقرية « ياسنايا بوليانا » كانت ملكا للعائلة ، مع حقولها الواسعة وفلاحيها العديدين ، وكان يعيش ويشتغل فيها نحو سبعمائة فلاح معتبرين من اموال العائلة ، حسب الانظمة المرعية فى روسيا وقتذاك .

والواقع أنه لا يعنينا ان نؤرخ لحياة تولستوى الطويلة بقدر ما يعنينا أن نلقى اضواء على بعض فترات حياته التى كان لها تأثير على فكره التربوى بصفة عامة . من ذلك رحلاته التى زار فيها كثير من دول أوربا بقصد الاطلاع على نظم التعليم فيها ودراستها من اجل الاستفادة منها فى اصلاح نظم التعليم فى روسيا ...

وقد سافر تولستوى الى البلاد الاوربية ، مرتين ، بقصد الاطلاع على احوالها الاجتماعية والتعليمية أطلاعا مباشرا .

كانت المرة الاولى سنة ١٨٥٧ ، عندما ذهب أولا الى باريس عن طريق وارسو ، وبعد ذلك انتقل الى جنيف ، ثمذهب الى المانيا ، وعاد منها الى بلاده بعد مضى نحو ستة اشهر على مغادرته اياها .

ثم سافر الى أوربا مرة ثانية بعد ثلاث سنوات . وقد ذهب هذه المرة أولا الى برلين ، ثم زار عدة مدن فى المانيا ، وانتقل منها الى فرنسا ، ثم سويسرا وايطاليا ، وعاد من ايطاليا الى فرنسا ، وذهب منها الى انجلترا وبلجيكا ، ثم عاد الى المانيا فروسيا .. واهتم خلال رحلته هذه بتفقد أحوال المدارس والمعارف بوجه خاص ، وزار المدارس على اختلاف أنواعها — من الجامعات حتى رياض الاطفال — وتعرف ببعض المفكرين من أدباء ومربين واجتماعيين : فقد تعرف فى مدينة (درسدن) بأحد مفكرى الالمان — بارتولد آفرباخ Bartold Averbach وتأثر بآرائه تأثرا عظيما ، حتى انه قال فيما بعد « أننى مدين اليه بفتح مدرسة لاولاد الفلاحين وبالاهتمام بأمر تعليم الشعب »

وعندما عاد تولستوى الى بلاده بعد رحلته الثانية ، كانت قد أنتشرت فيها فكرة التجديد والاصلاح انتشارا كبيرا ، وكان قد صدر مرسوم القيصر الروسى بالغاء نظام رق الفلاحين ، وكانت قد قويت نزعة الطبقة المستنيرة فى الاحتكاك بطبقات الشعب والاختلاط بها لرفع مستواها وتخليصها من الجهل وايقاظها من الخمول .

وكان تولستوى قد اخذ يزداد احتكاكا بفلاحيه ، وأصبح يكثر من مخالطتهم خاصة بعد عودته من رحلته الاولى . وقد قرر ان يصلح أحوال الفلاحين عن طريق التربية والتعليم ، بعد عودته من رحلته الثانية ، واسس مدرسة خاصة بأولاد الفلاحين،وأخذ ينشر مجلة تبحث فى طرق التربية والتعليم وتثبت آراءه واختباراته فى هذا الصدد . الا ان المدرسة التى أسسها بهذه الصورة فى « ياسنايا بوليانا » لم تعش أكثر من سنتين ، كما أن المجلة التى اصدرها لهذه الغاية أيضا لم تعمر طويلا . من ذلك يتبين أن تولستوى أهتم بقضايا التربية والتعليم فى أوقات مختلفة من حياته الطويلة ، فقد جرب أن يكون معلما فى اوائل حياته وهو شاب فى سن العشرين ، كما كتب رسالة فى التربية فى أواخر حياته ، وهو شيخ يناهز الثمانين .

وقد بدأ اهتمامه بالتربية منذ عام ١٨٥٨ بعد رحلته الاولى الى البلاد الغربية ، واستمر هذا الاهتمام نحو اربع سنوات ، قام تولستوى فى خلالها برحلة جديدة ، لدراسة أحوال التعليم ونظمه فى البلاد الاوربية خارج روسيا ، اسس بعدها مدرسة تجريبية وشعبية ، وأصدر مجلة تربوية نشر فيها آراءه الانتقادية للمدارس ونظم التعليم فى أوربا ، وحدد فيها المبادىء والقواعد الاساسية التى اخذ يسير عليها فى مدرستة التى انشأها فى « ياستايا بوليانا »

وان كان تولستوى قداهمل هذه المدرسة وعطل المجلة التى كان يصدرها وذلك عام ١٨٦٢ ، الا انه لم يترك التفكير فى أمور التربية تركا تاما ، بل ظل

يهتم بها ، ويعمل من اجلها من حين الى آخر . وقد كتب قصصا عديدة من اجل الاطفال ، واخرى من أجل عامة الناس ، وجمع بعض الاطفــال فى بيته لتجربة بعض الطرق التربوية عليهم ، ودعا بعض المعلمين الى قريته لمناقشة بعض القضايا التربوية معهم ، ونشر عام ١٨٧٢ كتابا مدرسـيا فى قواعـد الهجاء وسلسلة كتب فى القراءة ، طبع منها مليون ونصف مليون من النسخ .

والواقع أن المدارس الاوربية التى زارها تولستوى ، خلال رحلته الثانية عام ١٨٦٠ ، لم تترك فى نفسه أثرا حسنا . فقد كتب عنها سلسلة انتقــادات شديدة ، وحمل عليها حملات عنيفة ، كان محورها يدور حــول أهداف هذه المدارس وطرق التعليم فيها . وقد كتب يقول : « أن المدارس بأجمعها تؤسس بهدف تحقيق أهداف الحكومة منها ، ولاجل الاغنياء . . ففى كل البلاد ــ التى زارها ــ يلاحظ فى تنظيم المدارس ماتحتاج اليه مصالح الحكومة ، وما تتطلبه حاجات الطبقات القادرة ، ولكنه لم يلاحظ قط مايحتاج اليه الشـــعب ، وما تستفيد منه الطبقات الفقيرة والعاملة . ان الحاجة الى التعليم غريزة فطريةفى كل فرد ، فكل شعب يحب التعلم ويسعى اليه محبته وسعيه للهــواء الذى يستنشقه » . . .

ورحم الله عميد الادب العربى الدكتور طه حسين فى نمثله ما يشــابه ذلك فى مذهبه التربوى الذى عرف به والذى أستند فيه فى حق الناس جميعــا فى التعليم كحقهم فى الماء والهواء تماما . .

جان جاك روسو وتأثيره فى فكر تولستوى التربوى :

قلنا أنه فى عام ١٨٥٧ قام تولستوى برحلـــة الى غرب اوربا . ذلك أنه كان قد اكب فى بدء حياته على دراسة مؤلفات جان جاك روســو الكــاتب والفيلسوف الفرنسى ، وأعجب بأرائه فى التعليم ونشر فى صــباه مقالا عنه ، كما حاول أقامة مدرسة نموذجية فى ضياعه الواسعة لتعليم النشء من اولاد الفلاحين ، فلم يوفق وأقفلت المدرسة ومنى مشروعه بالاخفاق ، وأنصرف الى أمور أخرى .

ونحن لا نبالغ اذا قلنا أن اكبر رجال الفكر الذين كان لهم تأثير دائم فى تولستوى هوروسو ، بل أن تولستوى أستمد آراءه الاصلية فى التربيـــة من روسو . فقد قرأ كتب روسو فى شبابه وتأثر بها تأثيرا شديدا وخاصة كتابى « اميل » و « الاعترافات » .وكتب تولستوى فى السنوات الاخيرة منحياته يقول « كان روسو أستاذا لى منذ الخامسة عشرة من عمـــرى . فروســـو والانجيل هما العاملان الكبيران المؤثران فى حياتى » . وبذلك يمكننا انتقول أن تولستوى كان من المعجبين اشد الاعجـــاب بروســـو ، ومن المؤمنين بمذهب التربية السلبية والتربية الحرة أو التربية الطبيعية التى نادى بها روسو .

وفى تلك الفترة من حياته عاودته رغبته فى الاهتمام بالتعليم مرة ثانية واحب أن يدرس النظم التى تتبع فى المانيا ، فقصد معاهد العلم العالية حيث واظب على محاضرات درويسن المؤرخ المعـــروف ، ومحاضرات بواريمـــون العام الفسيولوجى ، ثم زار مع أحد الطلبة مدارس العمال ومدارس صـــغار التلاميذ ، فأعجب أعجابا شديدا بمدارس العمال لما رآه من حرية المناقشـــة بين المعلم وطلبته ، ولكن لم يعجب بمدارس الاطفال فى المانيا اذ رأى فيهـــا شدة ونظاما لاينبغى فى رأيه أن يتبع مع صغار الفلاحين . وبعـــد عودته من رحلته انصرف مرة أخرى الى تحقيق نظرياته فىالتعليم وعاد الىفتح مدرسته.

واذا قلنا أن تولستوى أقتبس نظرياته من قراءة روســـو الا انه ذهب فيها مذهبا متطرفا كعادته فى أعماله . فروسو يرى أن الانســـان فطر على الخير ، بينما تولستوى يستنتج من ذلك أن روسيا وهى متأخرة عن أوربا هى اقل أصابة ، بمساوىء الحضارة التى لايعترف بها رورسو . وهى بذلك ـــ يقصد روسيا ـــ صفحة بيضاء يستطيع المربون أن يخطوا عليهـــا ما يريدون من وسائل التربية الصحيحة ، وأن أطفال الروس هم أكثر أمعانا فى الطهارة من غيرهم من الاطفال . .

ولذلك نجد تولستوى فى مجال تطبيق هذه النظريات يذهب الى ابعد من روسو . فهو يرى أن تلاميذ مدرسته هم الذين يعلمون مربيهم طريقة الدرس كما ينبغى الايجبروا على الذهاب الى المدرســـة بل يذهبـــون اليها من تلقـــاء انفسهم عن رغبة لارهبة ، بغير كراسة ولا كتاب ، كأنهم ذاهبون الى عيـــد من الاعياد .

وقد أنتشرت آراء تولستون خاصة بعد أن انشأ مدرسة فى « ياســـتايا بوليانا » اذ مالبثت أن أفتتحت مثيلات لها فى انحاء « مقاطعـــة تولا » التى ينتمى اليها الفيلسوف .

كما أن هذا الاتجاه لمسائل التعليم تطـــور الى التفكير فى وضـــع كتاب لمطالعة الاطفال فأخذ بطلب الكتب من فرنسا وانجلترا والمانيا من هذا النـــوع ليهتدى بها فى كتابة الكتاب الذى فكر فى وضعه .

بل أن تولستوى أقبل على القاء دروس فى مدرسة الفلاحين التى انشاها ومن الغريب أنه كان برما بالدروس التى يلقيها على أولاده . ولا يصبرعليهم اذا اظهروا قلة فهم ولا يغتفر خطألهم ، بينما كان مع أولاد الفلاحين صـــبورا كثيرا العطف والحنان ، وكثير الاهتمام بما يحصله الاطفال .

ونحن اذا قلنا أن تولستوى تأثر بفكره التربوى بمذهب روسو التربوى، فاننا لا يجب أن ننسى فى الوقت نفسه ، أنه كان قد مر نصف قرن بين وفاة

روسو ومولد تولستوى ، كما مر قرن كامل بين صدور كتاب « اميل » لروسو وصدور مجلة « ياسنايا بوليانا » التى أسسها تولستوى . وهذه المدة الطويلة كانت من أخصب الفترات فى تاريخ الفكر التربوى فى العصور الحديثة اذ ان ثلاثة من أعظم مفكرى التربية ، ظهروا وكتبوا وعملوا خلالها . وعندما زار تولستوى المدارس فى غرب أوربا كانت تعاليم بستالوتزى وفروبل وهربارت قد دخلت فيها منذ سنين غير قليلة ، وكانت المدارس العامة قد تنوعت وانتشرت انتشارا كبيرا ، حتى ان مبدأ التعليم الالزامى كان قد أصبح من المبادىء التربوية المعمول بها فى بعض البلاد . فكان من الطبيعى ألا يبقى تولستوى نظريا وخياليا مثل روسو ، وكان من الطبيعى ان يجرب تطبيق مبادىء روسو على الواقع وفى مجال العمل الفعلى .

فكر تولستوى التربوى بين النظرية والتطبيق :

تساءل تولستوى عن القواعد الاساسية التى يجب أن تبنى عليها الانظمة التعليمية . وكانت أهم هذه القواعد فى نظره هى « عدم التدخل فى امور التربية » .. لقد فصل تولستوى التربية عن التعليم فصلا كليا ، واعتقد أنهما شيئان متباينان تباينا تاما : « التربية هى تأثير أحد العقول تأثيرا قهريا فى عقل آخر . ويقصد منه تكييف العقل الاخير ووضعه بقالب يخيل لنا انه قالب حسن . أما التعليم فهو عبارة عن تداول المصلحة بطريقة حرة بين الناس الذين يشعر الفريق الاول منهم بحاجة الى اكتساب المعارف ، والثانى بحاجة الى نقل ما تعلمه ، فالتعليم أمر حر ، أما التربية فهى عبارة عن تعلم قهرى » ..

ان وظيفة المدرسة فى نظر تولستوى هى التعليم ، وأما التربية فهى من وظائف الأسرة . فلا يجوز للمدرسة ان تتدخل فى شئون التربية بصورة من الصور ، عليها أن تعلم التلاميذ ، بدون أن تتعرض لخصالهم وبدون أن تهتم بأخلاقهم ، وبدون ان تحاول التأثير على معنوياتهم .

أما القاعدة الاساسية فى التعليم — من وجهة نظره — فهى مراعاة حرية الاطفال مراعاة تامة . فان الطفل لا يتعلم تعلما حقيقيا الا بدافع من ذاته ، ولا ينمو نموا صحيحا الا بصورة تلقائية من نفسه ، فلا يجوز لنا أن نقره على تعلم أمر من الامور مهما ظهر لنا مفيدا وضروريا .

ان الطبيعة صالحة فى حد ذاتها كما قال روسو ، والاطفال — بوجه عام — اقرب منا الى الطبيعة اى الى الكمال ، فانهم يشعرون بحاجاتهم وميولهم ، أحسن مما نشعر بها ، فيجب علينا أن نتركهم أحرارا فى اختيار الدروس والمعارف التى يتعلمونها . لذلك يذكر تولستوى انه يجب علينا أن

نتركهم احرارا فى المجىء الى المدرسة ، أو عدم المجىء اليها ، كما نتركهم احرارا — بعد مجيئهم الى المدرسة — فى الدخول الى الصفوف أو عدم الدخول اليها ، وفى البقاء فيها أو الخروج منها ، وفى الاصغاء الى الدروس أو الاعراض عنها . . وبتعبير وأف ، يجب علينا أن نتركهم احرارا فى كل شىء وفى كل حين . . . أما العقوبات ، فمن الطبيعى الا تدخل من باب المدرسة ، بأى شكل كان ، والعقوبات لا توجد الا لاجل القسر والاكراه ، ولابد الا نتوسل أبدا فى التربية بوسيلة من وسائل القسر ، ولنترك الحياة تعمل عملها ، وهى تغنينا عن كل أنواع القسر وضروب العقوبات .

ولكن ، هل كان من الممكن تطبيق هذه المبادىء التربوية التى اعتنقها تولستوى بصورة عملية ، وتعليم الاطفال مع الاسترسال فى الحرية بهذه الصورة المطلقة ؟ لم يشك تولستوى فى امكان حدوث ذلك أبدا ، ولذلك أقدم على تطبيق مبادئه التربوية هذه بالفعل . لقد جمع فى المدرسة التى أسسها فى « ياسنايا بوليانا » نحو أربعين تلميذا من أولاد الفلاحين ، وقسمهم الى ثلاثة فرق ، وعهد بتعليمهم الى أربعة معلمين . وأخذ يطبق مبادئه فى تعليم هؤلاء التلاميذ . وقد وصف تولستوى فى مجلته حياة هذه المدرسة وصفا دقيقا : « ان الاطفال يجيئون الى المدرسة صباحا بدون قسر واكراه ، انهم لا يحملون حقيبة أو كتابا وكراسات ، لان معلميهم لم يطلبوا اليهم أن يقرأوا كتابا أو يكتبوا واجبا ، أو يتعلموا درسا فى بيوتهم . كلهم يتمتعون فى المدرسة بحرية تامة ، لا يحاول المعلمون أن يحددوها بأى حدود كانت . يدخل المعلم الصف ، ويجد التلاميذ مسترسلين فى اللعب والضوضاء ، ولا يبالى المعلم بألعابهم ، ولا يتدخل فى منازعاتهم ، حتى أنه لا يحاول أن يدعوهم الى السكوت ، بل يأخذ فى توزيع الكتب لمن يطلبها بدون أن يقسر أحدهم على اقتناء كتاب معين ، أما الضوضاء فتقل بالتدريج ، ثم تنتهى تماما بدون تدخل من المعلم ، بل باختيار الطلاب أنفسهم . عندئذ يبدأ المعلم فى الدروس بدون أن يجبر التلاميذ على الجلوس فى أماكن معينة . . لا منهج ثابت للدروس ، ولا أوقات معينة لها ؛ أن المعلم يرتب منهجه وفق رغبة الطلاب . فالطلاب أحرار فى كل شىء ، وفى كل وقت ، ويجب أن يبقوا أحرارا فى كل شىء وفى كل وقت . أن الاطفال يتعلمون فى ظل هذه الحرية ، بصورة أسهل وأحسن مما يتعلمون فى المدارس الموجودة ، المؤسسة على مبدأ « التعليم بالضغط والاكراه » .

آمن تولستوى اذن أن المدرسة التى يتعلم فيها الطالب فى ثلاث سنوات ما يستطيع أن يتعلمه فى ثلاثة أشهر ليست الا مدرسة بطالة وكسل . . كما أنه من ناحية أخرى لم يحبذ حشد مناهجها بكل ما هو ثقيل على نفوس الطلاب : فالمنهج الحقيقى من وجهة نظره ، هو رغبات الطلاب . . وفى تبرير ذلك يقول « ان تاريخ المعرفة الانسانية ينبئنا أنها لم تشتمل يوما على حقيقة

مطلقة ، وأن الاخطاء ستظل متتابعة على مر العصور وفي كل المجتمعات . حتما الى قضايا مغلوطة في يوم من الايام الآتية » . .

خاتمة — نظرة نقـــدية :

هذه هي أهم الآراء والمبادىء الاساسية التي قام عليها الفكر التربوي عند تولستوي والتي حاول العمل بها عنـــدما أسس مدرسته المشـــهورة في « ياسنايا يابوليانا » واذا كان لنا أن نقيم ذلك الفكر التربوي فاننا لا نستطيع ذلك الا في ضوء العصر الذي عاش فيه تولستوي ، وفي ضوء ظروف الفيلسوف الاجتماعية والفكرية وحياته الشخصية ونوع المجتمع الذي عاش فيه بصفة عامة .

ولذلك فاننا لسنا في حاجة الى بيان أن هذا الفكر التربوي لدى تولستوي كان مزيجا من آراء سابقة لعصره . وأخرى نبت الواقع الذي عاشه بنفسه كما أن هناك ايجابيات وسلبيات في هذا الفكر تحسب له أو عليه .

وكان من أكبر النواقص التي تشوبها ، هي محاولته فصل التربية عن البعض فصـــلا تاما . وقد فهم تولســـتوي بقية خطأ هـــذا الرأى في أواخـــر حياته ، حيث صرح في رسالة كتبها قبل وفاته بسنة واحدة : « انني أعترف بأنني كنت مخطئا في هذا الفصـــل والتقسيم : اذ أن التعليم لا ينفصـــل عن التربية ، فلا يمكن تكوين السجايا بدون القاء بعض المعلومات . . أن لكل تعليم أساس تربوي » .

أما أهم المزايا التي يمتاز بها الفكر التربوي عند تولستوي فهي «الاهتمام بمبدأ التربية من خلال الحيـــاة ، والتربيـــة الحرة الطبيعية التلقائيـــة فقد قال : « التعليم المثمر يكتسبه الانسان في مدرسة الحياة ، وليس في المدرسة الاعتيادية » . .

حقيقى أن تولستوي لم يكن أول من فكر بهذه المبادىء التربوية بصورة نظرية ، بل سبقه في الاهتمام بذلك روسو ، الا أنه كان أول من حاول تطبيقها في مدرسته بصورة عملية . ويمكننا أن نقول أن مدرسة « ياسنايا بوليانا » هي الاساس الحقيقي الذي قامت عليه فيما بعد مدارس المربيـــة الامريكية الشهيرة « منتسوري » ، كما أنها كانت نواة المدارس التجريبية التي أخذت بها التربية الامريكية على أساس قيامها على مبدأ الحرية والنشاط التلقائي . .

وحقيقى — أيضا أن تولستوي لم يهتم بأمور التربية بصورة مستمرة ، غير أنه كان ينكب عليها عندما يبدأ في الاهتمام بأمورها بشغف كبير وحماسة شديدة . بل أنه حفظ منها أجل الذكريات وأحلاها ، وقد سأله أحد أصدقائه في أيام شيخوخته ، عندما رآه متألما ومتذمرا من حياته : « ألم تمر عليـــكم ساعات شعرتم فيها بارتياح تام من الحياة ؟ » وقد أجابه تولستوي ، بلا تردد : « بلى . . . كان ذلك عندما اشتغلت بتربية الاطفال . . . »

الابتكار فى رسوم الأطفال وعلاقته بالمستوى الثقافى للوالدين

دكتور / سيد صبحى ـ كليـــة التربيـــة
جامعة عين شمس

لم تعد أهمية الابتكار وقيمته الوظيفية فى تقدم الانسانية وتطورها أمرا يحتاج لمزيد بيان ـ فقد أصبح من المسلم به أن هذا التقدم انما يرتهن بمدى ما يمكن أن يتوفر للمجتمعات المعاصرة من قدرات ابتكارية يمكنها دوما أن تقدم المزيد من الابتكارات والاسهامات التى بها وحدها يتأتى للانسانية أن تواجـــه ما يعترضها من مشكلات ملحة ومتفاقمة يوما بعد يوم ولحظة تلو أخرى .

ومن ثم فقد أصبح من المتعين على كل مهتم بهذه القدرات الابتكارية أن يلتزم بمطالب هذه القدرات ، وفهم الابعاد المختلفة التى تميز شخصية المبتكرين ويعمل على تحقيق المناخ النفسى الواجب توافره لكى تنمو هـــذه القـــدرات وتزداد قيمتها وتحقق ثمارها المنشودة .

وتخطط جمهورية مصر العربية الآن لبناء الدولة العصرية ، ولارســـاء القيم الاجتماعية والثورية الجديدة على أحدث الاساليب العلمية بحيث يقوى كل مواطن فى مختلف ميادين العمل والانتاج ومجالات النشـــاط المختلفة على حمل تبعاته . وأن يسهم اسهاما ايجابيا فى مصير وطنه ومستقبل بلده .

وبطبيعة الحال فان مثل هذه الغاية تحتاج الى الاهتمام بالطفولة ... ذلك الاهتمام الذى قد يصحح الخطأ الذى ظل يراود الكثيرين من المهتمين برعاية الطفل ، على اعتبار أنهم يتصورون أن هذه المرحلة هى أهون المراحل ، وأن الايام كفيلة بتربية الطفل وتوجيهه !!

والملاحظ أن هذه النظرة الاتكالية لم تعد تمثل الآن سوى نظرة تقليدية، لان قضية الطفولة أصبحت من القضايا الهامة حيث تمثل المســـتقبل بمعنى ما من المعانى : وبالنظر الى عدد الاطفال فى سن التعليم الابتدائى من ســـن ٦ ـــ ١٢ سنة نجد أن العدد قد بلغ فى ج.م.ع حـــوالى ٥ ملايين طفـــل ؛ ولعل دلالة هذا الرقم تمثل المدخل الهام والرئيسى لجميـــع المسئولين لكى يهتموا بمرحلة الطفولة فى سن المدرسة الابتدائية ، خاصة وأن هذه المرحلة تمثل أساسا تربويا ومعرفيا يلتقط الطفل من خلاله خبراته وقيمه ، ويـــكون اتجاهاته التى قد تصاحبه فى جميع المراحل التعليمية التى تليها .

وجدير بالذكر أن البحث فى رسوم الاطفال قد شغل أذهان الكثيرين من الباحثين الذين اهتموا بسيكلوجية رســــوم الاطفـــال ، ومازالوا حتى الآن يكشفون لنا يوما بعد يوم عن ابعاد سيكلوجية على ضوئها قد نستطيع أن نفسر القدرات العقلية للاطفال خاصة فى المراحل الاولى ... وتعتبر محاولات Good enough رائدة فى هذا المضمار فهى التى اوجدت لنا مقياســـا يتميز بالموضوعية والثبات ويعتمد على مجموعة من المحكات التى تجعلنا نصل الى قياس ذكاء الاطفال من خلال رسومهم .

ويرى لونفيلد Lowenfeld (١) أن الرسم بالنسبة للطفل يتقدم ويتحسن سنة بعد أخرى كلما نما الطفل ، ويؤكد سيرل بيرت *Cyril Burt على وجود مجموعة من المراحل توصل اليها من خلال مجموعة من العينات لمراحل العمر المختلفة لبعض الاطفال بحيث توصل من خلالها الى مقدار التقــدم والنمو فى رسم الطفل سنة بعد اخرى تبعا لنموه العقلى ... وجدير بالذكر ان هـــذه المراحل تمثل حجر الزاوية فى التعرف على الجوانب النمائية للطفل ويمكن أن نوجز هذه المراحل على الوجه الآتى :

● **مرحلة التخطيطات Scribbling**

يبدأ الرسم بتخطيطات عشوائية ، وقد تبتدىء هذه المرحلة فى ســن الثانية ، وغالبا ما تتضح فى شكل أكثر تنظيما فى سن الثالثة ... بحيث قد يكون من الممكن ان تتشعب هذه المرحلة الى أربعة أدوار على الوجه الآتى :

أ ـ دور التخطيطات اللا غرضـــية وهى تلك التى تتميز بالحـــركات العضلية العشوائية تبتدىء عادة من اليمين الى اليسار .

ب ـ دور التخطيطات الغرضية : التى قد يخلع عليها الطفل اسما او وصفا معينا .

جـ ـ دور التخطيطات التقليدية : وهى التى يقلد فيها الطفل الكبار ، ويتجلى ذلك من خلال تقليده لحركاتهم .

والملاحظ أن خلال هذه الادوار الثلاثة السابقة ، ان حركات الطفـــل تهذب تدريجيا ، ويحدث ما يسمى بالنمو الحسى والحركى ، ذلك الذى ينعكس على حركات المعصم والاصابع ، فيستطيع أن يتحكم فى الوسيلة التى يتذرع بها فى الوصول الى الخطوط . وبطبيعة الحال لا يزال الاهتمام عضـــليا أكثر منه بصريا ، وأن التخطيطات تستمر على هذا المنوال حتى سن الرابعة .

---

(1) Lowenfeld, V. "Creative and Mental Growth", Macmillan comp., 1970, 5th Edition.

(*) «Cyril Burt», The Psychology of Drawing 1948.

د ـ دور التخطيطات الواقعية : التى فيها الطفل جزءا ثم يرسم جزءا آخر بدون أن يلاحظ ترتيبهما بالنسبة للمجموعة ... وقــد لا يأتى بالاجزاء الهامة الامر الذى يتطلب متابعة الطفل فى هذه المرحلة لكى نلاحظ ما ينجزه ، وهل ما أنتجه يعبر عن مرحلة نمائية ... وهل يقصد هذه الخطوط ، أم انها لاتعدو أن تكون خطوطا عشوائية .

● **مرحلة الخطوط Stage of line**

تظهر النزعة لرسم الخطوط ... فى سن الرابعة ... وهــذا التغير نتيجة تأثير التعلم فى البيت والمدرسة ، ونلحظ على مجمــوعة الخطوط التى ينتجها الطفل أنها تعبر عن ميله الى رسم الاشـخاص ... فقد يبدأ الطفــل برسم شبه دائرة تمثل الرأس وفى الغالب يضع بداخلها نقطتين تمثل العينين داخلها ... ونراه يخرج فى العادة زوجا من الخطوط الراسية تمثل الارجل .. وقد نرى فى بعض خطوط الاطفال أن الاعين قد وضعها خارج الوجه .

● **مرحلة الرموز الوصفية Descriptive Symbolism**

هنا نجد الطفل فى هذه المرحلة فى سن الخامسة والسادسة يستطيع ان يكون الشكل العام لصورة الانسان ، ويبدو عليها الدقة ، ولو أنه لايزال شكلا رمزيا يفتقر الى الوضوح والانضباط ... فمثلا نجد العناية قليلة بالمنظر والشكل ، وقلما نجد مراعاة للنسب بين أجزاء الجسم المختلفة ... بل نجد انخطوطه يغلبعليها الاشكالالهندسية التيتتميز بصرامة الخطوط وجمودها .

● **مرحلة وصف الحقيقة Descriptive Realism**

وفيها يزداد ميل الطفل الى ابراز الحقيقة ... الا أن الرسم مازال صامتا فهو يحاول أن يبين ويعطينا قائمة بكل ما يتــذكره ، أو بكــل ما يثير اهتمامه فى الموضوع الذى يرسمه ... ويحاول الطفل فى هذه المرحلة أن يقدم رسومه فى اشكال يغلب عليها الواقعية والكمال .

● **مرحلة اظهار الحقيقة المرئية Visual Realism**

فى حوالى سن التاسعة أو العاشرة يزداد الميــل نحو ابراز الحقيقة ، وهذا ينعكس على الرسم ، فيحسنه تحسينا كبيرا ، حيث نجد الطفل يرسم من الذاكرة والخيال كما يميل ايضا الى النقل من رسوم الكبار أو من الطبيعــة نفسها ، ويميل الى تصوير الاشــياء كما يراها ولكن بطريقة ســاذجة ، فلم يعد يخلط بين ما يعرفه وما يراه ... ونلاحظ أن الطفل يرسم خطوطا تمثل أرضية واقعية تقف عليها النماذج البشرية التى رسمها بدلا من تركها عائمة فى الفراغ .

ويرى Wall (١) انه بسبب ذاتية التفكير عند الاطفال فى هذه المرحلة نجدهم قد لا يستطيعون التمييز بين الواقع والوهم ، وقد يخلطون بين الخيال

(1) Wall, W.D., Constructive education for Children, Harper, London, Unesco, 1975 p. 85.

الذى يعبر عن ذواتهم ، والواقع الذى يحيط بهم ... وقد يتدفق شعور الطفل وينعكس على رسومه فتظهر تلك الحفزات العاطفية التى يغلب عليها الطابع الانفعالى emotional alertness ولما كانت الاسرة من خلال عملية التطبيع الاجتماعى تقدم للطفل مجموعة من الخبرات والمعارف والمعلومات على أساس ان المناخ الاسرى الملائم يؤكد على ضرورة وأهمية اكتشاف قدرات الابناء ... فان أهمية الروابط بين الوالدين وتعاون الوالدين واتفاقهما والاحتفاظ بكيان الاسرة يخلق جوا هادئا ينشأ فيه الطفل نشوءا متزنا ... وهذا الاتزان كما يرى القوصى (١) يعطى الطفل ثقة فى نفسه وثقة فى العالم الذى يتعامل معه بعد ذلك . ولعل ذلك ما يجعلنا نناقش أهمية المستوى الثقافى للوالدين ذلك أن الثقافة التى تتشبع بها الاسرة تنعكس من خلال سلوك وأفكار الآباء ، تلك التى تنتقل بدورها الى الابناء ، مما يؤكد على الاهتمام بدراسة المستوى الثقافى للوالدين واثره على تنمية القدرات الابتكارية لدى الابناء ، وقد استطاع الباحث الحالى ان يحصل على مجموعة من الرسوم لاعمار مختلفة من الاطفال ومن مستويات ثقافية مرتفعة لكى يوضح ذلك الاثر على الابنـاء .

ويؤكد كلوكهن على أهمية المستوى الثقافى للوالدين فى تنشئة الابناء اذ يعتبره « بمثابة مفتاح يساعد الابناء على التعامل مع المجالات المختلفة ، ذلك أن مستوى ثقافة الوالدين يجعلهما يوظفان معلوماتهما ومعارفهما وانتقاءاتهما الثقافية فى شكل أساليب معاملة توجه نحو الابناء » (٢) .

وقد اعتمدنا على التراث النظرى للثقافة الذى قدمه لنتون Linton والذى يعرف الثقافة على أساس أنها « طريقة حياة الناس ... تلك الطريقة التى تعتبر بمثابة نسيج من المعرفة والمعتقدات والقيم والمهارات وأنماط التفكير » ... وهنا يكون مدخلنا فى هذه الدراسة يعتمد على المسلمة الاساسية التى تفترض « أن ما يعتقده فرد معين وما يفعله ، وكذلك أسلوب استجابته لمختلف المثيرات فى بيئته يتوقف على الثقافة التى يشب فى ظلها هذا الفرد ، بحيث يمكن القول :

انه اذا كان هناك من يسلم بأن الثقافة مفهوم عام فان هذا التصور لا ينفى فى الوقت ذاته أن هذا المفهوم العام لا معنى له الا فى حياة الافراد وطرق معيشتهم وأنماط سلوكهم (٣) .

---

(١) عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية — دار القلم — الطبعة الثامنة — ١٩٧٣

(2) Kluckohin, R., (Ed.) "Culture and Behavior, The Collected Essayes of Clude Klauckohin", New York, The Free Press of Glonce. 1962.

(٣) ارجع الى الدكتور سيد صبحى : بحوث ودراسات فى الابتكار — عالم الكتب — ١٩٧٥

وقد اعتمد الباحث على المحكات الاساسية الآتية للتعرف على المستوى الثقـــافى للاسرة :

- درجة تعليم الوالدين .
- مدى توافر أدوات الثقافة داخل المنزل .
- استخدام الاسرة لما يتوافر لديها من أدوات الثقافة
- نشاط الاسرة الثقافى خارج المنزل .
- معتقدات الاسرة وعاداتها وقيمها .
- ممارسات ثقافية موجهة نحو الابناء .

وهكذا يتحدد المستوى الثقافى للوالدين فى هذه الدراسة على ضـــوء هذه الابعاد .

وجدير بالذكر أن مقياس المستوى الثقافى للاسرة الذى أعده البـــاحث الحالى (١) ، يعد من الادوات التى اعتمد عليها بعض الباحثين الذين تناولوا القدرات الابتكارية نذكر منها دراسة خالد الطحان ١٩٧٧ ودراســـة محمد شوكت ١٩٧٨ تلك الدراسات التى حاولت أن توظف المقياس لبيان أثر المستوى الثقافى للوالدين على تنمية قدرات الابناء الابتكارية .

وسوف نتناول أبعاد المقياس لتوضيح أهمية ما أسفرت عنه النتائج ، ولكى نستطيع أن نربط بين هذه النتائج وبين رسوم الاطفال موضوع الدراسة الحالية .

- **القـــدرة على الانتـــاج الابتكارى فى رســـوم الاطفال وعلاقتهـــا بدرجـــة تعليم الوالدين :**

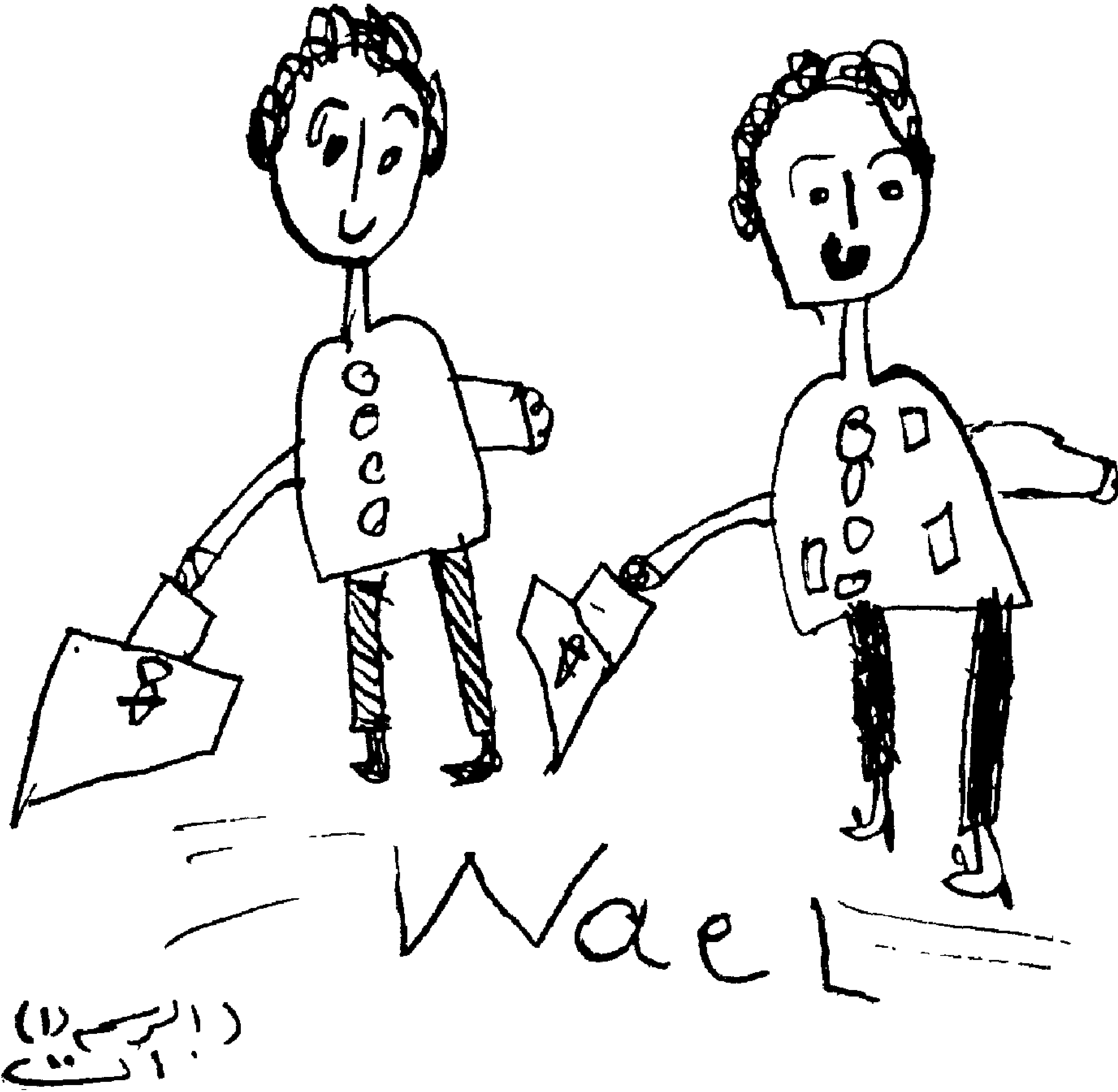
تمثل درجة تعليم الوالدين أهميـــة بالغة ، حيث تســـاعد على اظهار امكانية الابناء الابتكارية ، وأن مستوى تعليم الوالدين قد يلعب دورا فى كونه يوظف خبرات الآباء ويكسبهم درجة من الوعى والاستبصار بقدرات أبنـــائهم مما يعطى هؤلاء الابناء الفرص المناسبة للتعبير عما لديهم من قدرات وقد يمكن هذا المستوى المرتفع من التعليم الآباء من المتابعة المتفهمة لهـــذه القـــدرات

---

(١) سيد صبحى : بحوث ودراسات فى الابتكار : عالم الكتب ــ ١٩٧٥ ــ الملاحق ــ مقياس الثقافة فى الاسرة .

ارجع الى : محمد عبد الله شوكت : دراســـة للتفوق العقلى من حيث علاقته باتجاهات الوالدين فى التنشئة ومستواهما الثقافى ــ رسالة ماجستير (صحة نفسية) غير منشورة ــ كليـــة التربية جامعـــة عين شمس ١٩٧٨. اشراف أ. د. عبد السلام عبد الغفار ــ د. سيد صبحى .

ويعمل على تغذيتها وتنميتها ، وذلك من خلال ما يقدمونه من أساليب ارشادية وتوجيهية .



(الرسم (١)
١٠ ن

ويمثل هذا الرسم محاولة قام بها الطفل (وائل) ٥ سنوات يصور فيها الرحلة المحببة الى نفسه ... رحلته الى المدرسة ... تلك المدرسة التى

تكونت لجنة للحكم على الرسوم مكونة من عشرة أساتذة من كليات الفنون التطبيقية ، والجميلة ، والتربية الفنية . وذلك لانتقاء الرسوم التى تعبر عن قدرات ابتكارية وقد اختيرت الرسوم لاطفال من أسرة درجة التعليم بالنسبة للوالدين عالية ، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى فوق المتوسط .

وقد اعتمدنا على مقياس (ف ن) الذى أعده الأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفار لقياس القدرات الابتكارية فى الفنون ، الصورة (أ) التى تحتوى على عبارات تعبر عن : ١ ــ صفات ترتبط بعادات العمل .
٢ ــ صفات ترتبط بنوع الأفكار التى يعبرون عنها .
٣ ــ صفات ترتبط بالأسلوب الذى يستخدم فى التعبير عن هذه الافكار .
٤ ــ صفات ترتبط بالميل نحو الثقافة الفنية . (أرجع الى أ. د. عبد السلام عبد الغفار ــ التفوق العقلى والابتكار ــ النهضة العربية ١٩٧٨) .

سمع عنها من الآباء الكثير واصبحت تمثل له الامل الذى يتطلع اليه ... ومن خلال الخطوط التى رسمها الطفل تتضح لنا أهميــة درجــة تعليم الوالدين على اعتبار أن درجة تعليم الوالدين المرتفعة تمثــل نمطا من الاهتمــامات والتشجيع ينعكس على الابناء ويكون لديهم دوافع متعددة ، ويحرك ميــولهم فى التحصيل ويظهر ما لديهم من مهارات وقدرات .

● **القدرة على الانتاج الابتكارى فى رسوم الاطفال وعلاقتها بتوفير أدوات الثقافة داخــل المنزل :**

توافر أدوات الثقافة داخل المنزل شرط ضرورى ، الا أنه ليس شرطا كافيا على اعتبار ان هذه الادوات تحتاج الى التوظيف الواعى بها ، مما يؤكد على اهمية درجة تعليم الوالدين التى كلما ارتفعت كلما كان الابناء على دراية بهذه الادوات من خلال آبائهم ، وذلك على أســاس أن درجة تعليم الوالدين هذه من شأنها أن تجعلهم ينتقون ويختارون هذه الادوات ، فضلا عن أن هذه الدرجة المرتفعة من تعليم الوالدين تتيح للابناء حظا كافيا من الترشيد بهذه الادوات .

● **القدرة على الانتاج الابتكارى فى رسوم الاطفال وعلاقتهــا باستخدام الاسرة لما يتــــوافر لــديها من أدوات الثقــافة :**

لابد من توظيف أدوات الثقافة توظيفا سليما ... حيث يؤثر هــــذا التوظيف فى تشكيل شخصية الابناء ويساعدهم على اظهار مهاراتهم وقدراتهم فمن خلال هذا التوظيف يتعلم الابناء كيف يختــارون ، وينتقون ، ويقــرأون ويسمعون ، بل وكيف يأكلون ويتكلمون ... وكل هذه الاختيارات تشــكل الابعاد الرئيسية للشخصية وتنعكس بدورها فى رسومهم .

وتصبح اسهامات الآباء فى توظيف أدوات الثقافة المتوفرة لديها داخل المنزل تمثل حجر الزاوية فى اعطاء الابناء الفرصة لاظهار امكاناتهم ومهاراتهم وبالنظر الى رسم (هشام) نجد مدى توظيف ما يسمعه وما يقراه داخــل الاسرة عن أنباء المبادرة التى قام بها السيد رئيس الجمهورية لتحقيق السلام ... فنراه يعبر عن السلام وفرحة المواطنين من خلال هذا الاستقبال الحافل والذى قد يعبر عن مدى تفاعل الابن مع الاحداث الجارية .



- **القـــدرة على الانتاج الابتـــكارى فى رســـــوم الاطفال وعلاقتها بالنشاط الاسرى خارج المنزل :**

يجدر بالآباء أن يحرصوا على امداد الابناء بخبرات ثقافية واجتماعية مثيرة لكى تضيف اليهم حقائق جديدة تشكل لهم نوعا من التحـــدى لميولهم ، وذلك باصطحابهم الى نزهات خلوية والى رحلات علمية يلتقط من خلالهـــا الابناء خبراتهم الجديدة .

ويصبح النشاط الثقافى الذى تقوم به الاسرة خارج المنزل معبرا بصورة دقيقة عن حياة الاسرة وطرائق معيشتها ، تلك الطـــرائق التى تعد بمثـــابة اطار من المعرفة والميول والاهتمامات ، يعيش فيهـــا الابناء فتنعـــكس على سلوكهم وتصرفاتهم وقد تظهر فى شكل رسوم ، تعبر عن القـــدرات الكامنة *Potential abilities ويعبر هذا الرسم عن رحلة الى الحديقة قامت بها (غادة سن ١٠ سنوات) مع الاسرة ونراها تعبر عن فرحتها بخطوط دقيقة وهى تسير على أرض الحديقة بصحبة أخيها ذلك الذى يعبر من خـــــلال الخطوط عن حبه وتفاعله وتعاطفه وتآزره مع الاخت . . . الى جانب أن رقة الاحساس واشراقة الشمس تعبر بجلاء عن ذلك البعد الثقافى الذى يحيط بصاحبة الرسم ونعنى به المناخ الاسرى ذلك الذى فتح لها المنافذ وجعلهـــا تلتقط الخبرات .

(*) Hudson, Laim : "Frames of Mind, self-perception in the Arts and Sciences, Pelican Book, 1970.



● القدرة على الانتاج الابتكارى فى رسوم الاطفال وعلاقتها بمعتقدات الاسرة وعاداتها وقيمها :

تتضح أهمية عادات الاسرة ومعتقداتها وقيمها بحكم أنها تغرس فى الابناء مجموعة من المبادىء والاتجاهات التى من شأنها أن تتجه بالابناء الى التمثل بالقيم والايمان بالتعاون ومحبة الآخرين ، على أساس أن الانسان فى تعامله مع الآخرين لابد له من التزود بمثل هذه المبادىء ... وجدير بالذكر أن التزام المبتكر بقيم المجتمع ومواضعاته انما ينعكس عليه بطريقة مباشرة من خلال احساسه بالتقبل والتفهم والاستحسان من الوسط الاجتماعى وذلك لسلوكه وأخلاقياته .

ويوضح هذا الرسم مدى تفاعل الصغير وائل (٥ سنوات) مع الشعائر الدينية تلك التى يصور فيها نفسه وهو ممسك بفانوس رمضان ، ويشعر بالمرح والسعادة وهو يشاهد صانع الكنافة ... الى جانب أن النضج المعرفى والعقلى واضح فى خطوطه الامر الذى يجعلنا نؤكد على اهمية غرس القيم والمعتقدات ... تلك التى تمثل أهمية فى تفاعل الفرد وتوافقه النفسى والاجتماعى .

● القدرة على الانتاج الابتكارى وعلاقتها بالممارسات الثقافية الموجهة نحو الابناء :

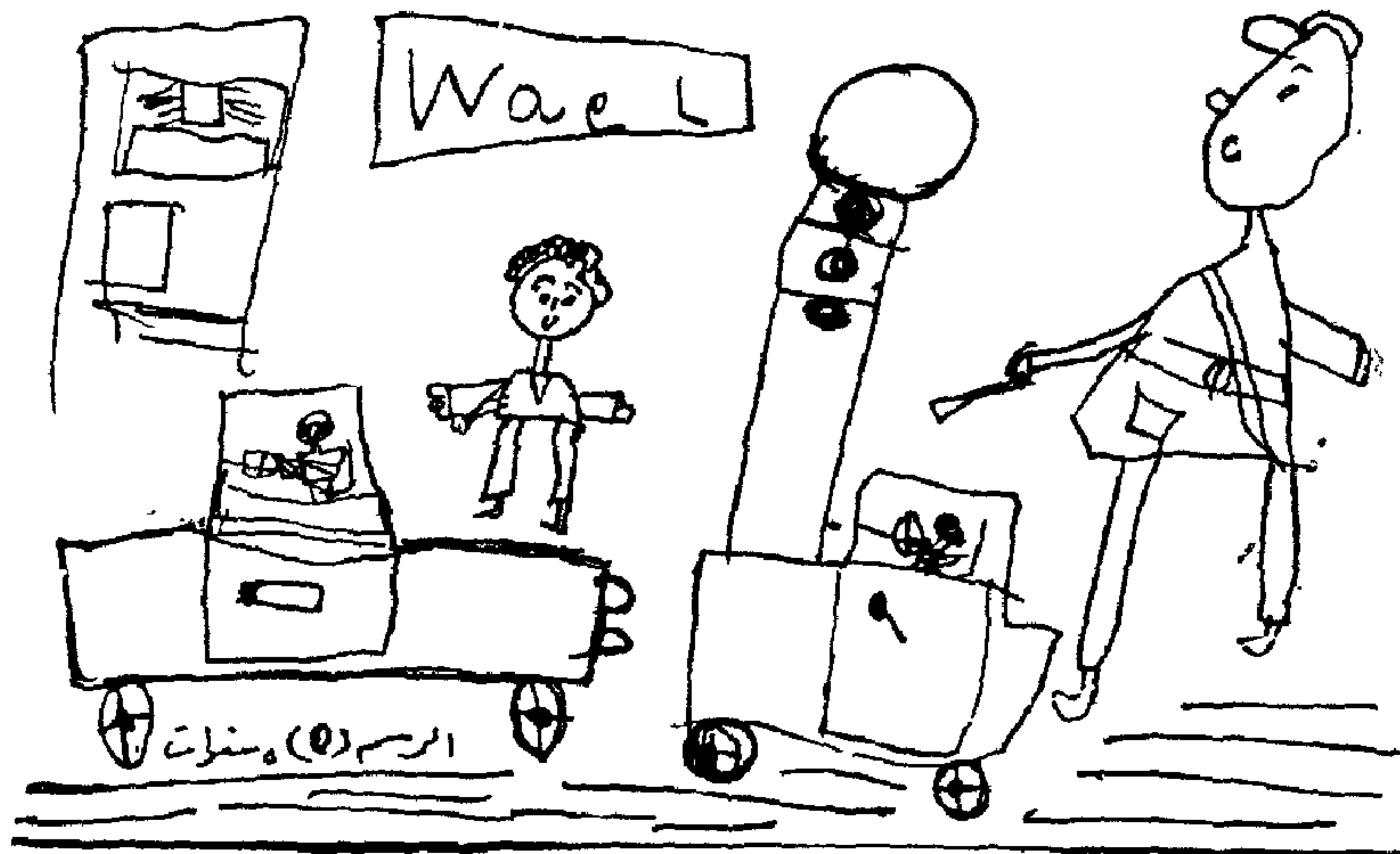
تمثل الاسرة الوسط الاجتماعى الذى يعمل على تشكيل الطفل ابان حياته الاولى وذلك وفقا للانماط الثقافية التى تتبناها هذه الاسرة .


و ا ئل
٥ سنوات
الرسم (٤)

والاسرة هى الوسيط الذى ينقل كافة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التى تسود المجتمع بعد أن تترجمها الى أساليب عملية فى تنشئة الابناء وأن الاسرة بما تقدمه من ممارسات ثقافية موجهة نحو الابناء متمثلة فى مناقشة الابناء فى القضايا المحلية والعالمية ، وتوفير المجال الكافى لهم لمتابعة ميولهم وهواياتهم داخل المنزل وخارجه ، ومناقشتهم فى الموضوعات التى تهمهم وتشجيعهم على الاطلاع على كتب ثقافية خارج المقررات الدراسية .

ويصبح التدريب المبكر للابناء من خلال هذه الممارسات الثقافية يساعدهم على استخدام قدراتهم وتوظيفها فى عمل الشىء الجديد ، خاصة وأن هذه الممارسات قد تعود الطفل أن ينمى ويكون مفهوما ذاتيا وواقعيا يرى من خلاله الحياة على أنها مغامرة معقولة فى مقدوره أن يعترك غمارها ويتحكم فى جزئياتها

ويقدم الصغير وائل (٥ سنوات) تصوره عن رجل المرور ويعبر من خلال هذا التصور عن قيمة النظام حيث ينتصب عسكرى المرور ويتصدر اللوحة على أساس انه يمثل النظام والضبط ، الى جانب أن اللوحة المضيئة يقف خلفها وائل كما تصور نفسه ، حتى يسمح له عسكرى المرور بالحركة .



وهكذا يتضح لنا أن مستوى ثقافة الوالدين يعكس مجموعة من الضوابط الاجتماعية التى تزود الابناء بالقيم والمعايير التى يكون من شأن التزام الابناء بها أن تهيىء لهم جوا من التقبل والاستحسان الاجتماعى ، والذى يتيح بدوره النمو النفسى للقدرات الابتكارية لدى الابناء فى اطار من الشخصية السوية .

وتعتبر القدرة على ادراك العلاقات من القدرات التى لاغنى عنها بالنسبة للتفكير الابتكارى ، وقد تتضح هذه القدرة من خلال هذا الرسم الذى يعبر



عن فرحة الابن بالام والاب وهم يمرحون فى الحديقة .. ويجرى هو خلفهمـــا ليقدم لهما الزهور ... مثل هذا الوصـــال الوجدانى يعبر بجـــلاء عن مدى أحساس الطفل بالحضن الاجتماعى متمثلا فى الاسرة *

توصـــيات تربـــوية

● تنمية خبرات الابناء أمر ضرورى ، وذلك عن طـــريق مساعدتهم على تقييم أفكارهم وتجاربهم دون أن يشعروا بالذنب ، اذا كانت أفـــكارهم لم تؤت ثمارها ، فالابنـــاء فى حاجة الى موجهين يعلمونهم كيف يمعنون النظر بالتحليل وبتجزىء الاشياء ثم اعادة تركيبها .

● لابد من احترام الفروق الفردية لدى الابناء بحيث لا نحتقر أقل القدرات ونزهو ونفخر بأعلاها ... بل نحاول أن نترفق بأقلهم قدرة حتى نجنب الاقل قدرة معاناة الشـــعور بالدونية ، ونجنب فى نفس الوقت أولئك الذين على مستوى عال من القدرة على الانتاج الابتكارى مغبة الشعور بالزهو والاستعلاء .

● اذا كان من المسلم به أن العملية الابتكارية هى عملية دقيقة وحساسة الى حد كبير ترتب على ذلك التسليم أن الابناء سوف يعجزون عن تقديم نتاجات ابتكارية بارزة ، اذا ما شـــملهم جو من الخـــوف والقلق ، أو فرض عليهم ان يعيشوا فى ظل ضغوط مسرفة الشدة ، أو أن آباءهم يسومونهم عذاب الانصياع والامتثال لاوامرهم ومواضعاتهم .

---

* سيد صبحى : الانسان وسلوكه الاجتماعى ـ التنشئة الاجتماعية ـ دار مرجان للطباعة والنشر ـ ١٩٧٨

أن هؤلاء الابناء ربما يتعلمون ، بيد أنهم لن يستطيعوا أن يقـــدموا نتاجات ابتكارية فذة .

- يجب توفير قاعدة نفسية آمنة يستطيع من خلالها الطفـــل أن ينطلق للاستكشاف ثم اليها يعود عندما يخاف من اكتشافاته التى قام بها ، وهنا تتجلى أهمية توفير الامن النفسى قبل التعرض والخوف فى تطبيق الافكار المبتكرة ، وهنا تتجلى أهمية التكيف الاجتماعى داخـــل الاسرة وخارجها الذى يمكنه من التعبير عن نفسه بسهولة .

- ينبغى عدم التحقير من جهود الطفل ومحـــاولاته الأولى ، بل لابد من التعاطف مع هذه المحاولات حتى وان بدت فاشلة كى يستطيع من خلال هذا التعاطف المشبع بالتشجيع أن يقدم نتاجا آخر .

- وأخيرا اذا كان واجب الآباء مساعدة ابنائهم على اشباع حاجاتهم فان عليهم أيضا الا يبالغوا فى مساعدتهم الى الحد الذى يجعل الأبناء يفقدون القدرة على الاستقلال عنهم .

ولعل ذلك يوضح خطورة تقديم الحلول الجاهزة للأبناء ســـواء فى الاسرة أو فى المدرسة (١) ، تلك التى قد تؤدى الى حرمان الأبناء من الفرص التى قد تساعدهم على اظهار قدراتهم ومهاراتهم ، وبذلك يفقد هؤلاء الابناء كل امكانات التعلم واكتساب الخبرات المختلفة ، تلك الخبرات التى لا تأتى الا نتيجة للاعتماد على النفس وتحمل المسئوليات ، ومواجهة الصعاب .

---

(1) Sacher, Werner; : Teacher's Judgment and pupil's Behavior, Education, Volume 17, 1978 p. 60.

تدريس النظرية الحديثة لبنية الذرة بنزعة تاريخ الحالة

دكتور صبرى الدمرداش ابراهيم
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

تتعدد المداخل لتدريس العلوم . ولايوجد مدخل واحد للتدريس يجب أن يتبعه كل معلم مع أى مجموعة من التلاميذ عند تدريس اى موضوع ، اذ أن التنويع فى أستخدام المداخل أمر مرغوب فيه . فهو وسيلة من وسائل التغلب على الملل ، ومراعاة الفروق الفردية ، بالاضافة الى أن مدخلا ما قد يتلاءم مع موضوع ما ويجد المعلم من ورائه نفعا لمجموعة معينة من التلاميذ ، بينما يكون مدخل آخر أنسب فى ظروف مختلفة . ومن بين المداخل التى يمكن استخدامها لتدريس بعض موضوعات العلوم المدخل التاريخى .

المدخل التاريخى : ماهيته ، وأهميته :

العلم منشط انسانى يهدف الى البحث عن تأويلات لحقائق الطبيعة وظواهرها ، وبالتالى الى فهم تلك الحقائق والظواهر ، والى صياغة هذه التأويلات فى صورة قوانين ونظريات .

فالعلم مثلا يحاول أن يجد تفسيرا لظواهر مثل : الاحتراق ، والتخمر ، وعدم ارتفاع الماء فى المضخات الماصة لأكثر من حوالى عشرة أمتار ، والحركة الظاهرية للشمس والنجوم فى القبة السماوية ، وكسوف الشمس ، وخسوف القمر ، وزرقة السماء ، وانبعاث أشعاع من أملاح بعض العناصر ، والمد ، والجزر ، والتنوع فى الكائنات الحية ووحدتها ، الخ . وباختصار فان العلم يبحث فى الكون بمادته وطاقته ، بأحيائه وجماداته . ويحاول عن طريق الملاحظة المقصودة والتجريب المضبوط التوصل الى حقائق عنه ، ثم يحاول أن يربط بين هذه الحقائق بعلاقات يعتمد عليها العلماء فى التوصل الى حقائق جديدة .

وتفيد دراسة التطور التاريخى لموضوعات أو قضايا أو افكار علمية معينة فى تنمية فهمنا لمعنى العلم ومعرفتنا لأهم خصائصه (*) ، وطبيعة العلاقة الديناميكية بين العلم والمجتمع . كما تفيد هذه الدراسة فى معرفتنا لطبيعة الظروف والعوامل التى تساعد على الازدهار العلمى فكرا وتطبيقا أو تعرقله . ومن هنا يؤكد الكثيرون من رجال التربية العلمية اهمية المدخل التاريخى فى تدريس العلوم لما له من امكانيات متعددة تسهم بفاعلية فى تحقيق الكثير من أهداف تدريس العلوم .

(*) من هذه الخصائص : النسبية ، والتراكمية ، والاجتماعية .

وقد جاء التأكيد على أهمية المدخل التاريخي في تدريس العلوم حديثا في الواقع . وكان جيمس كونانت من أشهر من دعـوا الى ضرورة الاهتمـام باستخدام هذا المدخل . وممن ساهموا في هذا الميدان أيضا ليوبولد كلوفر ، الذى كتب عدة وحدات لتلاميذ المدارس الثانوية أسماها تاريخ وقائع علمية . ومن هذه الوحدات : الجنس في النبات ، خلايا الحياة ، اكتشاف البروم ، سرعة الضوء ، الضغط الجوى ، كيمياء الهواء .

وفى دراسة تجريبية ميدانية قام بها كلوفر — بمشاركة زميل له — تبين أن استخدام هذه الوحدات في التدريس بادماجها في المناهج المعتادة ، ساعد تلاميذ المدارس الثانوية الذين أجريت عليهم التجربة على زيادة تقديرهم للعلم وللعلماء الذين ساهموا في تقدمه وتطويره ، دون أن يكون ذلك على حساب المحتوى الذى يجب على التلاميذ أن يحصلوه في علوم الفيزيكا والكيمياء ، والبيولوجيا .

المدخل التاريخي ... نزعتان :

ويمكننا أن نميز في المدخل التاريخي نزعتان ، هما :

١ — نزعة تاريخ الحالة Case History Approach

٢ — نزعة تحليل الحالة Case Analysis Approach

والذى يهمنا هنا هو النزعة الأولى فقط ، نزعة تاريخ الحـالة . لذا سنحاول القاء الضوء عليها فيما يلي :

تبدأ نزعة تاريخ الحالة باختيار الواقعة أو الحالة العلمية مثل : نظرية لافوازييه في الاحتراق ، أو نظرية فولتا في تولد الكهربية التيارية من معدنين مختلفين بينهما « الكتروليت » ، أو نظرية باستير عن ظهور الكائنات المجهرية في المحاليل السكرية ، أو نظرية دارون عن التطور البيولوجي ، أو النظـرية النسبية لأينشتاين ، أو نظرية توليد الشمس لطاقتها ، أو النظريات الخاصة بتفسير نشأة الأرض ، الخ . ثم تراجع حالة المعرفة حول هذه الواقعة أو الحالة العلمية منذ بدأ العلماء يفكرون فيها وحتى الوقت الحاضر ، وماصاحب ذلك من تعديلات ومراجعات للفكر الانساني ازاءها حتى وصلت الى التصور الحديث للعلماء تجاهها .

ونذكر فيما يلي بعض الخطوات التي يمكن أن يسترشد بها المعلم في استخدامه لنزعة تاريخ الحالة في تدريس العلوم ، وكذلك بعض الاعتبارات المتعلقة باستخدامها :

— تبدأ دراسة الحالة عادة باختيار نظرية معينة أو موضوع معين كما قدمنا . ولكن على الرغم من أن هنا كثيرا من النظريات والموضوعات التى يمكن عرضها على أساس من تاريخ الحالة ، الا ان المعلم ينبغى أن يحسـن

اختيار النظريات أو الموضوعات التى تتوفر لها كفاية المـادة التاريخيـة ، والتى تعكس بالقدر الكافى أيضا خصائص العلم والسمات التى يتحلى بهـا العلماء .

— يفضل أن يبدأ المعلم تدريسه للحالة بعرض تاريخى يوضح المعـرفة العلمية التى توفرت للعلماء قبل التوصل الى الظـاهرة او الموضـوع مجال الدراسة . وتفيد هذه المقدمة فى اعطاء التلاميذ خلفية عن هذه الظاهرة او هذا الموضوع .

— يعرض المعلم فى دقة للأحداث والظروف التى ادت الى ظهور فرض معين أو اكتشاف معين ، وأن يعنى بتوضيح الدلالات والمؤشرات التى ساعدت العلماء فى بلورة هذا الغرض أو التوصل الى تلك الاكتشافات . كما يعنى كذلك بابراز الصعوبات والتحديات التى واجهها العلماء فى مسـاهم العـلمى وأسلوبهم فى قهرها والتغلب عليها ، وخصوصا العمليات الفكرية التى تتمخض عنها تجارب معينة يكون لها أثر حاسم ازاء حل مشكلة معينة .

— يتطلب التدريس باستخدام نزعة تاريخ الحالة ، بل وباستخدام المدخل التاريخى بصفة عامة ، عرض الأحداث العلمية فى صورة مبسطة وجذابة . وقد يتطلب ذلك من المعلم فى عرضه للوقائع التاريخية التى مضى عليها زمن طويل أن يستخدم أساليب مشوقة مثل القصص العلمى والصور والأفـلام المناسبة . أما فى الحالات التاريخية الحديثة نسبيا فيمكن للمعلم أن يصـحب تلاميذة فى زيارة لاحد مراكز الابحاث العلميـة أو دعوة بعض المتخصصـين للتحدث فى ندوة علمية بالمدرسة حول النظرية او الموضوع مجال الدراسـة .

— ينبغى أن يعنى المعلم بابراز الآثار الاجتماعية المترتبة على الأحداث والاكتشافات العلمية المتضمنة فى الحالات العلمية التى يعرضها ، ان كان لهذه الآثار وجود .

— وكما بدأ المعلم تدريسه بعرض تاريخى للمعرفة العلمية الموجودة قبل حدود الفترة الزمنية للحالة موضع الدراسة ، فانه ينبغى أن ينهى هـذا التدريس بعرض ملخص لأهم الأحداث والتصورات العلمية المرتبطة بالحالة فى الوقت الحاضر ، حتى لا تكون خبرات التعلم التى يكتسبها التـلاميذ مرتبطة بماض بعيد عن حياتهم المعاصرة .

وفيما يلى طريقة مقترحة لتدريس احدى النظريات العلمية الهامة بنزعة تاريخ الحالة .

تمهيـــد :

ادى تطور علم الكيمياء الى بروز نظرية كيميائية شاملة تعتمد أساسا على الفهم الحديث لتركيب المادة . فقد تبين نتيجة البحوث والجهود المتتالية أن السلوك الكيميائى لأى مادة يعتمد بصفة أساسية على التـــركيب الذرى والجزيئى لها ، كما يعتمد على التركيب الذرى والجزيئى للمواد الأخرى التى تتفاعل معها .

ومن هنا أصبحت دراسة المادة ، بما تتضمنه من دراســـة التركيب الذرى لها ، أمرا ضروريا لتفسير الكثير من الظواهر الكيميائيـــة والتنبـــؤ بسلوكها وبالتالى التحكم فيها . وسنحاول فيما يلى أن نبين كيفية تدريس أحـــد الموضوعات الهامة التى تشملها وحدة تركيب المادة التى تعتبـــر نقطـــة بدء لدراسة الكيمياء ، ونعنى بهذا الموضوع : النظرية الحديثة لبنية الذرة .

اهـــداف الموضـــوع :

يهدف تدريس هذا الموضوع الى مساعدة التلاميذ على :

١ ــ أخذ فكرة وافية عن التطور الذى حدث فى الفكر الانسانى ازاء تصوره لوحدة بناء المادة .

٢ ــ الوقوف على التصور الحديث للذرة وبنيتها .

٣ ــ ادراك فكرة التصحيح الذاتى للعلم ، بمعنى أن الأفكار التى يتوصـــل اليها العلم تتعدل كلما تكشفت حقائق جديدة ، وكلما وجدت وسائل أدق للتحقق من صحة هذه الحقائق .

٤ ــ التدريب على الأسلوب العلمى فى التفكير من خلال المشـــــاركة فى المناقشات التى تثيرها أسئلة المعلم .

٥ ــ اكتساب اتجاه علمى مرغوب فيه نحو الدقة فى استخلاص النتائج ، وتفسيرها ، والحكم عليها .

٦ ــ تقدير أهمية التجريب العلمى فى الكشف عن مكونات الذرة .

٧ ــ تقدير جهود العلماء الذين وضعوا لبنات أدت الى التصور الحديث للذرة ، من أمثال : دالتون ، وفراداى ، وطومســـــون ، ومليكان ، ورذرفورد ، وبور .

كيفية معالجة الموضوع :

ولتحقيق الأهداف المشار اليها ، يمكننا تقسيم الموضوع الى درســـين اثنين يدرسان فى ثلاث حصص أو أربع . وهذان الدرسان هما :

١ ــ محاولات على الطريق . ٢ ــ نظريات بنية الذرة .

وفيما يلى بيان كيفية تدريس كل منهما :

الدرس الأول : محاولات ... على الطريق :

كيفية بدء الدرس :

لعله من المداخل المناسبة لتدريس النظرية الحديثة لبنية الـــذرة ، الاشـارة الى الأفكار القديمة عن تكوين المادة ، حيث كانت فكرة جســيمات المادة الأساسية تراود الأذهان منذ قرون عديدة خلت . فقد نادى اليونانيون القدماء ، من أمثال امبيدوكليس (٥٣٠ — ٤٩٠ ق٠م٠) ، بما يعرف فى تاريخ العلم بنظرية العناصر الأربعة (التراب والماء والهواء والنـــار) . وحاول أرسطو (٣٨٤ — ٣٢٢ ق٠م٠) أن يفسر تكوين جميع الأشياء على أســـاس هذه العناصر الأربعة . ثم يشير الى انتقال هذه الفـــكرة من الاغـــريق الى العرب ، من أمثال جابر بن حيان ، مع تعديلات أضيفت اليها . فقد أضاف جابر الى العناصر الأربعة المشار اليها الزئبق والكبريت كعنصرين وسيطين .

خطة السير فى الدرس :

وبعد هذا التقديم ، يمكن أن يسير الدرس فى الخطـــوات المتتـــابعة التاليـــة :

الخطوة الأولى : ذرة دالتون .

فى هذه الخطوة يوضح المعلم كيف تصدى دالتون لبيان خطأ نظـــرية العناصر الأربعة (أو حتى العناصر الستة فى عهد جابر) ومناداته بنظـــرية عرفت باسمه . وهنا يشرح للتلاميذ أهم الفروض التى يقوم عليها بناء هذه النظرية والتى يمكن أن توصلهم فى النهاية الى تصور بنية الذرة كما تخيلها دالتون . ويمكن للمعلم فى هذا المجال أن يشـــبه لهم ذرة دالتـــون بالكرة الصماء .

جوانب التعلم المستخلصة :

فى ضوء ما تقدم ، يمكن أن يصل المعلم بتلاميذه الى التصور الذى وضعه دالتون للذرة ، وهو : تتألف العناصر من دقائق صغيرة تدعى الذرات .. وأن الذرة هى أصغر جزء فى العنصر . وأن ذرات العنصر الواحد متشابهة تماما فى جميع الخواص ، بينما تختلف العناصر باختلاف ذراتها .

ويحسن أن يشير المعلم قبل انتقاله من هذه الخطوة الى انه من البديهى أن يتجه العلماء منذ عهد دالتون الى البحث فى كنة الذرة . وكما أن دالتون تد توصل الى نظريته بأن ربط بين مجموعة من الفروض وصاغ منهـــا هـــذه النظرية ، فكذلك فعل آخرون حتى أمكن التوصل الى التصور الحديث لبنية الذرة . أى أن هذا التصور لم ينشأ من فراغ ، وانما كانت هناك — ودائما — محاولات على الطريق .

الخطوة الثانية : الخواص الكهربية للذرة .

فى هذه الخطوة يشير المعلم الى أن الحقبة التى تلت عهد دالتون قد شهدت نشاطا واسعا ساهمت نتائجه فى دفع مفاهيم العلماء عن حقيقة الذرة قدما الى الأمام . ولعل من المناسب أن يشير هنا الى الجهود التالية :

١ ـ جهود فراداى : أسفرت تجارب فراداى التحليل الكهروكيميائى عن نتيجتين هامتين . الاولى أن وزن المادة التى تترسب على القطب نتيجة لمرور كمية محدودة من الكهربا فى المحلول الثابت . والثانية أن أوزان المواد المختلفة التى تترسب أو تتصاعد أو تذوب عند القطب نتيجة لمرور كمية ثابتة من الكهربا تتناسب والأوزان المكافئة لهذه المواد .

وهنا تكون الفرصة مواتية لان يوجه المعلم أنظار تلاميذه الى أنه أذا تذكرنا أن الأوزان المكافئة للمواد تحوى نفس العدد من الجزئيات أو أضعاف هذا العدد ، فاننا نرى ان قوانين التحليل الكهربى موازية لقوانين التفاعل الكيميائى . ولما كان العدد المحدد من الذرات يتفاعل مع كمية محددة من الكهربا ، فانه من المعقول افتراض أن الكهربا نفسها تتكون من جسيمات . وأن ما يحدث فى التفاعل الكيميائى الذى يتم عند القطب الكهربى هو أن جزىء المادة يتحد مع أو يفقد عددا صغيرا محددا من هذه الجزئيات الكهربية .

٢ ـ جهود طومسون : يشير المعلم الى تجربة طومسون والتى اقترح ـ فى ضوئها ـ أن الذرة تتكون من كرة من جسم موجب الشحنة تنغمس فيه الالكترونات سالبة الشحنة بحيث تكون الذرة متعادلة .

٣ ـ جهود مليكان : يشير المعلم الى تجربة ميلكان والتى أثبت ـ من خلالها ـ أن الالكترون جسيم . كما يشير الى دوره فى قياس قيمة شحنة الالكترون وبالتالى حساب كتلته .

جوانب التعلم المستخلصة :

فى ضوء ما تقدم ، يمكن أن يخلص المعلم بتلاميذه الى النتائج التى أسفرت عنها تجارب كل من فراداى وطومسون ومليكان ، والتى يمكن صياغتها على النحو التالى :

للذرة خواص كهربية . وان من ضمن مكونات الذرة جسيمات دقيقة (أى لها كتلة) ، وتتحرك بسرعة ، وسالبة الشحنة تعرف بالالكترونات .

وهنا نوجه نظر المعلم الى ضرورة ان يكون مستعدا للاجابة على

التساؤلات التى يمكن أن يثيرها التلاميذ فى هذا الخصوص . اذ يمكنهم أن يتساءلوا : ... ولكن كيف عرف العلماء أن الالكترونات هى دقائق مادية ؟ وأنها تتحرك ، وأنها سالبة الشحنة ؟! . عندئذ يجد المعلم نفسه فى حاجة لأن يشير الى ما يلى :

١ ـ اذا وضعت عجلة صغيرة حرة الحركة فى طريق الأشعة الالكترونية ، فانها تتحرك متجهة من المهبط الى المصعد . مما يدل على أن الأشعة تتكون من دقائق لها كتلة وسرعة ، أى دقائق مادية .

٢ ـ اذا أحيط الشعاع الالكترونى بمجال كهربى ، فان الأشعة تنحرف بعيدا عن المجال السالب . ولما كانت الشحنات المتشابهة تتنافر ، فلابد أن أشعة المهبط تتكون من دقائق سالبة الشحنة .

كما يجب على المعلم أن يشير أيضا الى أن تسمية شحنة الالكترونات بالشحنة السالبة هى مسألة تقديرية . حيث أطلق من قديم على نوع الكهربية التى تظهر على ساق الأبونيت المدلوكة بالصوف الكهربية السالبة ، وأطلق على تلك والتى تظهر على ساق الزجاج المدلوك بالحرير الكهربية الموجبة .

وبعد أن يتضح مفهوم الالكترون فى أذهان التلاميذ ويستقر ، أمكن الانتقال الى الخطوة التالية :

الخطوة الثالثة : اكتشاف البروتون .

تبدأ هذه الخطوة بتساؤل من المعلم : اذا كانت ذرة أى عنصر تكون متعادلة كهربيا فى الحالة العادية ، فما الذى يبقى بعد انفصال الالكترونات ؟ . ومن خلال مناقشة التلاميذ فى الاجابة على هذا التساؤل يمكن الوصول الى ضرورة تخلف جسيمات موجبة الشحنة تعادل شحنتها شحنة الالكترونات السالبة . وهذا ما اكتشفه العالم جولد شتين فى عام ١٨٨٦ عندما كان يجرى تجاربه على أنبوبة أشعة المهبط المليئة بغاز الهيدروجين .

واذا ما تساءل التلاميذ عن كيف توصل جولد شتين لرأيه ، يمهد المعلم لذلك بالتساؤلات التالية : اذا تواجدت الأشعة الموجبة فكيف يكون اتجاه مسارها ؟ وماذا يكون بداخل الأنبوبة ؟ وما هو سلوك الأشعة اذا أحيط شعاع منها بمجال كهربى ؟ وكيف يمكن الكشف عنها ؟ . وبعد هذا التمهيد فان الموقف يقتضى من المعلم أن يقوم بشرح التجربة التى أجراها جولد شتين والتى توصل من خلالها الى اكتشاف الجسيم الموجب فى الذرة الذى عرف فيما بعد باسم (البروتون) . وهنا تجدر الاشارة الى أن تجارب العلماء الذين أتوا بعد جولد شتين قد أيدت ما توصل اليه . فقد تمكن العالم البريطانى

رذرفورد من أن يثبت بالتجربة وجود البروتون فى ذرات عناصر اخرى غير ذرة الهيدروجين (وهو الغاز الذى استخدمه جولد شتين فى تجربته) . وقد ثبت أن البروتون أحد الجسيمات الأساسية فى تركيب ذرات جميع العناصر .

جوانب التعلم المستخلصة :

١ ــ البروتون : الجسيم الموجب فى الذرة .

٢ ــ البروتون أحد الجسيمات الأساسية فى تركيب ذرات جميع العناصر .

الخطوة الرابعة : اكتشاف النيوترون .

يكمن مفتاح تدريس هذه الخطوة فى ابراز التناقض الذى واجه العلماء عند تبين الخلاف بين العدد الذرى (الذى يحدد كمية الشحنة الموجبة بنواة الذرة ، أى عدد البروتونات بها وبالتالى عدد الالكترونات) والوزن الذرى للذرة . ويمكن أن يمثل المعلم لهذا التناقض بذرة الكربون (١٢) . وهنا يثار تساؤل يفرض نفسه : الا يؤدى هذا التناقض الى تصور وجود جسيمات اخرى بالذرة ، على أن تكون هذه الجسيمات متعادلة الشحنة ؟ . وتكفى الاشارة هنا الى أن شادويك قد اكتشف فى عام ١٩٣٢ ــ من خلال تجاربه عن الاشعاع ــ وجود هذه الجسيمات فى ذرات العناصر المختلفة . ويحاول المعلم استخلاص تعريف النيوترون من تلاميذه ، وتحديد علاقته بكتلة كل من ذرة الهيدروجين والبروتون .

جوانب التعلم المستخلصة :

١ ــ العدد الذرى : عدد البروتونات الموجودة بنواة الذرة ، ويساوى عدد الالكترونات التى تدور حولها ، لأن الذرة متعادلة كهربيا .

٢ ــ الوزن الذرى لعنصر : النسبة بين وزن ذرة منه الى وحدة الكتل الذرية .

٣ ــ النيوترون : جسيم متعادل الشحنة ، كتلته = كتلة ذرة الهدروجين = كتلة البروتون (تقريبا) .

الخطوة الخامسة : ذرة رذرفورد .

يكمن مفتاح تدريس هذه الخطوة أيضا فى ابراز التعارض الذى حدث بين النتائج التى توصل اليها رذرفورد ، والخاصة بتشتت جسيمات الفا عند مرورها فى شريحة رقيقة من الذهب ، وبين مفهوم طومسون للذرة ، اذ وفقا لطومسون ، فان الالكترونات والجسيمات الموجبة الشحنة تكون موزعة بانتظام وبالتالى فان تشتت جسيمات الفا يجب أن يكون منتظما . بينما يرى

رذرفورد أن الشحنة الموجبة فى الذرة مركزة فى جزء صغير منها (النواة) ، وأن الالكترونات تحيط بهذا الجزء الصغير ، وأن كتلة الذرة مركزة فى الجزء الموجب الشحنة .

جوانب التعلم المستخلصة :

اقترح رذرفورد أن الذرة : تتكون من نواة صغيرة الحجم الوزن (أى انها تحوى معظم وزن الذرة) موجبة الشحنة محاطة بالالكترونات صغيرة الحجم والوزن تعادل بشحنتها السالبة شحنة النواة الموجبة .

وهنا ينبغى ايضاح انه على الرغم من صحة استنتاجات رزفورد من حيث تركيز الشحنة الموجبة وكتلة الذرة فى النواة ، ومن حيث نسبة حجمها ووزنها لحجم الذرة ووزنها ، الا أن ذرة رزفورد غير ثابتة أو مستقرة ، اذ أنه لا يمكن تصور وجود الالكترونات السالبة الشحنة ثابتة على بعد بسيط من النواة الموجبة الشحنة دون ان تنجذب اليها وتلتصق بها . واذا افترضنا أن الالكترونات متحركة ، فانها كجسيمات مشحونة يجب أن تشع طاقة نتيجة لحركتها وبالتالى تفقد طاقتها شيئا فشيئا الى أن تغوص فى النواة !!

وعلى المعلم ان يستطرد : ... ولعل هذه الاسئلة المنطقية والحائرة تفرض علينا ضرورة البحث عن تصور آخر لبنية الذرة او ان نصحح الصورة التى قدمها رذر فورد ، خاصة وان هذا التصور للذرة قد عجز عن تفسير بعض المشاهدات كطيف الهيدروجين مثلا .

ترى ما هو هذا التصور الواجب البحث عنه ؟ انه ...

الدرس الثانى : نظريات بنية الذرة :

الخطوة السادسة : نظرية بور .

فى هذه الخطوة ، تجدر الاشادة الى مايلى :

١ ـ النتائج التى اثبتت ان الطيف الاشعاعى لابسط العناصر التى درست (وهو الهيدروجين) يتكون من مناطق بعيدة عن بعضها نسبيا وأن كل منطقة تتكون من خطوط تبعد عن بعضها مسافات معينة عن احد اطراف المنطقة وتضيق المسافات بينهما كلما اقتربنا من الطرف الاخر من المنطقة الى ان تصبح الخطوط متصلة بنهاية المنطقة. وكذلك النتائج التى اثبتت أن طيف الهيدروجين يتكون من اشعاعات ذات ذبذبات ثابتة القيمة ، بغض النظر عن كيفية بث هذه الاشعاعات .

وفى ضوء هذه النتائج حاول العلماء وضع معادلات رياضية لحساب قيم هذه الذبذبات ، حيث وضعوا معادلة لكل مجموعة متقاربة من الخطوط فى الطيف .

وهنا يبرز المعلم انه على الرغم من الجهود التى بذلت فى وضع هذه المعادلات الاأنها بقيت أولية لاتعتمد على أساس علمى صحيح يمكن بموجبه تفسير ظاهرة طيف الهيدروجين .

ترى من ذا الذى تصدى لهذا التفسير وأفلح فيه ؟ ... انه بور .

٢ ــ نظرية بور : يشير المعلم هنا الى أن العالم بور قد تمكن ــ فى ضوء الحقائق التى توفرت له من أبحاث علماء آخرون ومن تجاربه هو ــ من وضع نظرية لبنية الذرة تقوم على عدة فروض وهنا يذكر المعلم هذه الفروض ، مع ضرورة توضيح كيف أمكن لهذه النظرية تفسير ظاهرة الطيف الاشعاعى للهيدروجين ، وكيف أمكنها القيام بحسابات اخرى مثلحساب طاقة الالكترون داخل الذرة وحساب نصف قطر الذرة .

جوانب التعليم المستخلصة :

تتلخص الفروض التى تقوم عليها نظرية بور فى الفروض الاربعة التالية :

١ ــ يتحرك الالكترون فى الذرة فى مجال ثابت محدد له . ويكون لكل مجال محدد يتحرك فيه الالكترون طاقة محددة ثابتة .

٢ ــ عندما تتحرك الالكترونات فى الذرة ، كل فى مجالها الثابت لها فان الذرة لاتشع ضوءا ولكن اذا أنتقل الالكترون من مجال ذى طاقة معينة الى مجال آخر ذى طاقة أقل فان الذرة تشع ضوءا طاقته تساوى الفرق بين طاقتى المجالين .

يتبع الالكترون فى تحركه ضمن المجال (المدار) المحدد له مسارا دائريا حول النواة .

٤ ــ ان المدارات المحددة لتجرك الالكترون هى تلك التى يكون فيها العزم الزاوى للاكلترون = $\frac{ث}{٢ط}$ أو مضاعفاتها . (حيث ث = ثابت بلانك ، ط = النسبة التقريبية $\frac{٢٢}{٧}$) .

على انه ينبغى الايترك المعلم هذه الخطوة دون أن يشير الى أمر هام ، وهو أنه على الرغم من النجاح الذى لاقته نظرية بور ، فانه لم تدعمه نتائج أختبار النظرية عند تطبيقها على ذرات أكثر تعقيدا من الهيدروجين(أى الذرات التى تحتوى على اكثر من الكترون واحد) ، مما يشير الى قصور واضح فى هذه النظرية .

هل من سبيل لتلافى هذا القصور ؟ ... لاسبيل غير النظرية الحديثة .

الخطوة السابعة : النظرية الحديثة لبنية الذرة

وتقترح لتدريسها ، المراحل الثلاث التالية :

١ — المرحلة الاولى : بيان الاسس التى ترتكز عليها النظـرية الذرية الحديثة . وهذه الاسس يمكن أجمالها فى اساســين اثنين . اولهمــا : أن الالكترونات جسيمات سالبة الشـحنة ويمكن أعتبار شـعاع الالكتـرونات حركة موجية . وثانيهما : مبدأ الارتياب الذى يقول بأنه من المستحيل تحديد موقع الالكترون وعزمه بدقة فى نفس الوقت .

٢ — المرحلة الثانية : توضيح الاتجاهات التى سلكها العلماء للبحث عن صورة مرضية لبنية الذرة ويمكن أجمـال هذه الاتجـاهات فى اتجـاهين رئيسين . الاول : البحث فقط عن احتمالات وجود الالكتـرون فى حيز معين حول النواة ، اى انه أصبح البحث يجرى ليس عن ماهية المدارات المحددة التى يسلكها الالكترون وعن حجمها وقطرها ، الخ ، بل عن مدارات فراغية (ثلاثية الاحداثيات) تشكل الحيز الذى يشغل جزءا كبيرا من احتمال وجود الالكترون فى الفضاء المحيط بالنـواة (حوالى ٩٠٪) والثـانى : البحث عن معادلة للحركة الموجبة تصـلح لان تكون أساسا يحكم حركة الالكتـرون فى الذرة ، انطلاقا من ان اشعاعات الالكترونات لها صفة موجية .

٣ — المرحلة الثالثة : شرح التصور الحديث للذرة . وينبغى أن يعنى المعلم بشرح هذا التصور شرحا وافيا ، باعتباره يمثل خلاصة ماتوصـل اليه الفكر الانسانى أزاء تصوره للذرة وبنيتها ، وذلك من خلال مناقشته لتلاميذه والقاء الاسئلة التالية عليهم (معظم الاجابات على هذه الاسئلة سبق للتلاميذ معرفتها فى الخطوات السابقة) : هل توجد بالذرة نواة ؟ أين توجد الشحنة الموجبة فى الذرة ؟ مم تتكون غالبية كتلة الذرة ؟ هل تحاط غالبية كتلة الذرة بالالكترونات سالبة الشحنة ؟ هل هذه الالكترونات ثابتـة أم متحـركة ؟ هل للالكترونات خواص موجية ؟ ، الخ .

جوانب التعلم المستخلصة :

فى ضوء ماتقدم ، يمكن أن يصل المعلم بتلاميذه الى التصور الحـديث للذرة والذى يتلخص فى أن : الذرة تتكون من نواة تحوى الشـحنة الموجبة (البروتونات) ، وغالبية كتلـة الذرة (البروتونات والنيوترونات) محاطة بالكترونات سالبة الشـحنة تتحرك بحيث تكون لهـا خواص الموجات بموجب معادلات رياضية معروفة ، وتشغل مناطق محددة من الفراغ حول النواة ذات طاقات معينة ، ولايزيد احتمال وجود الالكترونات خارج هذه « المناطق » عن ١٠٪ وتعرف هذه المناطق بالمدارات الفراغية .

وهنا تكون الفرصة ملائمة لان يوضح المعلم لتلاميذة الفـــروق الجوهرية التى عالجت بها النظرية الحديثة لبنية الذرة النواقص الموجودة فى نظرية بور ويمكن للمعلم أن يشير فى هذا الخصوص الى نوعيـــة مدارات الالكتـــرون أو شكلها (مسطحة فى احداثيين فقط فى نظرية بور بينما هى فراغية فى أحداثيات ثلاثة فى النظرية الحديثة) ، والى مدى تحديد هذه المدارات (وهى معروفة الابعاد تماما فى نظرية بور بينما ليست كذلك فى النظرية الحديثة ، حيث لاتدعى النظرية الاخيرة امكانية حساب الالكترون فى أى لحظة) .

هذا ، ونود أن نوجه نظر المعلم هنا الى ضرورة ان يشير — فى جلاء وحسم — الى أن هناك فرقا بين مكونات الذرة والنموذج الذى نتصورة لها . فوجود الالكترون والبروتون والنيوترون كلها حقائق علمية ، اما النمـــوذج الحديث الذى يتصوره العلماء للذرة وغيره من النماذج ماهى الا مجرد تصورات عقلية أفتراضية تعطينا فكرة تقريبية عن بنية الذرة وتســـاعد على تفســـير الظواهر التى نلاحظها . وكلما افلح النمـــوذج فى تفســـير عدد أكبر من هذه الظواهر كلما أزدادت الثقة فيه . وأن النموذج المفترض للذرة برغم ذلك ليس من الضرورى أن يطابق التركيب الفعلى لها . حيث لم يتمكن العلماء من رؤية الذرة حتى الان ، وكل تصور لها — كما قلنا — هو من قبيل التصور الفعلى فحسب .

تقويم الموضوع :

فى ختام تدريس موضوع النظرية الحديثة لبنية الذرة ، يمكن للمعلم أن يقف على مدى فهم تلاميذه لهذا الموضوع بتقديم مجموعة من الاسئلة لهم تكتشف عن هذا الفهم من عدمه . ومن هذه الاسئلة :

١ — وضح معنى المصطلحات الاتية : النيـــوترون — نواة الذرة — العدد الذرى — الوزن الذرى — المدار الفراغى للالكترون .

٢ — علل لما يأتى :

أ — عدم سقوط الالكترونات فى نواة الذرة .

ب — الذرة متعادلة كهربيا .

جـ — ارتداد عدد قليل جدا من جسيمات الفا عنـــد اصـــطدامها بصفيحة رقيقة من الذهب .

٣ — ما الفرق بين ذرة رذرفورد وذرة بور ؟ .

٤ — ماهى نواقص نظرية بور ؟ وكيف أمكن تعديل النظرية الحـــديثة بحيث تعالج هذه النواقص ؟ .

٥ — ماهو تصورك عن بنية الذرة بمفهومها الحديث ؟ .

المراجع :

١ — م . الناظر ، ح . تيم ، **الكيمياء للصف الثانى العلمى — كتـاب الطالب ، الطبعة** الاولى ، (بيروت : المركز التربوى للعلوم والرياضـيات — الجامعة الامريكية فى بيروت ، ١٩٧٦) .

٢ — م . الناظر ، ح تيم ، **الكيمياء للصف الثانى الثانوى العلمى — كتاب المعلم ، الطبعة الاولى** ، (بيروت : المركز التربوى للعلوم والرياضيات الجامعة الامريكية فى بيروت ، ١٩٧٦) .

٣ — مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس ، **وحدة تركيب المادة — كتاب الطالب** ، (القاهرة : د . ن. ، ١٩٧٦) .

٤ — مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شـمس ، **وحدة تركيب المادة — دليل المعلم** ، (القاهرة : د . ن . ، ١٩٧٦)

5 — Carrier, Elba O., "Using a History of Science Case in the Junior High School" in : **Science Education,** 46, 416-425 (1962).

6 — Conant, James B., (General editor) and Leonard K. Nash, Associate editor), **Harvard Case Histories in Experimental Science,** 2 Vols., (Cambridge : Harvard University Press, 1957).

7 — Klopfer, Leopold E., "The Use of Cace Histories in Science Teaching" in : Anderson, Hans O., **Readings in Science Education for the Secondary School,** (New York : The Macmillan Co., 1962) p. 226-233.

8 — Klopfer, Leopold E. and William W. Cooley, "The History of Science Cases for High Schools in the Development of Student Understanding of Science and Scientists" in : **Journal of Research in Science Teaching,** 1, 33-47 (1963).

9 — Klopfer, Leopold E., **The Chemistry of Fixed Air-Teacher's Guide,** (Chicago : Science Research Associates, 1964).

تدريس التربية الفنية فى مواجهة المناهج المطورة بالتعليم الإعدادى

ناصف عبد السيد ابراهيم

فلقد أعتمد السيد الاستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم المناهج المطورة للتربية الفنية فى ١٩٧٦/٦/١٥ وجاء بشأن تنفيذها فى مراحل التعليم العام مايأتى :

أولا : فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، تطبق المناهج المطورة لمادة التربية الفنية بفروعها فى المرحلة الابتدائيـة والاعدادية العامة والحديثة ، اعتبارا من العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ وفق الخطة الدراسية المقررة فى هاتين المرحلتين .

ثانيا : فى المرحلة الثانوية العامة :

أ ـــ تطبق المناهج المطورة لمادة التربية الفنية بفروعها فى الصف الاول الثانوى والصف الثانى الادبى فى المدارس الثانوية العامة والتجريبية ، وفق الخطة الدراسية المقررة ، اعتبارا من العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ .

ب ـــ برجأ تنفيذ مناهج التربية الفنية فى الصف الثانى العلمى والصف الثالث الادبى الى حين النظر فى تطوير التعليم الثانوى العام .

وقبل أن نتعرض لما أسفرت عنه نتائج تطبيق هذه المناهج المطورة فى عامين دراسيين متتاليين ، نود أن نشير الى ان خطة الدراسة بالتعليم الابتدائى والاعدادى العام والحديث تحتوى على حصتين اسبوعيا للتربية الفنية (وهى الاسم البديل لمادة الرسم) كما تحتوى خطة الدراسة بالتعليم الثانوى على حصة واحدة أسبوعيا فى الصف الاول والثانى الادبى فقط أمامادة الاشغال العملية والدراسات العملية بالاعدادى العام والحديث والثانوى العام والتجريبى فلهما فى الخطة الدراسية حصص اخرى ومناهج اخرى واهدافا فنية وتربوية اخرى ، وعلى ذلك فمجال حديثنا ينصب على التربية الفنية أى ما كان يطلق عليه الرسم ، وقبل أن ننتقل من هذه النقطة نوضح ان لجنة تطوير مناهج التربية الفنية لم تراجع عدد الحصص المقررة لكى تقوم بوضع المناهج المناسبة لعدد الحصص المقررة شأنها فى ذلك شأن اللجان التى قامت بتطوير مناهج المواد الدراسية الاخرى ، كما أنها لم تراجع نوعية المدرسين

الذين يعملون بهذه المرحلة من حيث أعدادهم لمهنة التدريس وايضـــا من حيث العجز والزيادة فى الاعداد اللازمة لتدريس المادة .

ومن الواضح ان اللجنة قد شغلت نفسها بوضع مناهج مطورة للتعليم الثانوى قبل ان يتقرر تدريس التربية الفنية بهذه المرحلة وقبل أن تعرف عدد الحصص التى ستتاح لتدريس هذه المادة وكان من الافضل ان تقوم بتطـــوير مناهج المرحلتين الابتدائية والاعدادية بصورة أفضل بدلا من تشتيت جهودها فى وضع مناهج غير قابلة للتنفيذ بالمرحلة الثانوية .

ان نتائج التطبيق التى ظهـرت للتوجيـــه العام بالادارة العامة للتعليم الاعدادى بالوزارة تدلنا على الاتى :

اولا : حجم المناهج المطورة ومحتواها .

أ ــ يحتوى المنهج بالصف الاول على ستة فروع هى :

- التعبير الفنى .
- التصميم الابتكارى .
- النسجيات .
- الرؤية الفنية للطبيعة .
- التذوق الفنى والجمالى .
- التشكيل الفنى .

ب ــ يحتوى المنهج فى الصف الثانى على ستة فروع هى :

- التعبير الفنى
- التصميم الابتكارى
- طباعة المنسوجات .
- الرؤية الفنية للطبيعة
- التذوق الفنى والجمالى .
- التشكيل الفنى .

جـ ــ يحتوى المنهج فى الصف الثالث على خمسة فروع هى :

- التعبير الفنى
- التصميم الابتكارى
- التركيب الفنى .
- الرؤية الفنية للطبيعة
- التذوق وتاريخ الفن .

وبمراجعة هذه الفروع نجد ان عدد الحصص المقـــررة على مدار العام الدراسى هو ٥٦ حصة وعندما يتم توزيع الحصص على هذه الفروع فيخصص لكل فرع تسع حصص تقريبا وهو أمر محال التنفيذ فى مادة تحتاج الى تركيز للحصول على المهارات المطلوبة .

ثانيا : محتوى المناهج المطورة :

ظل التعبير الفنى كما هو وتغير التصميم الزخرفى الى التصميم الابتكارى وظلت الرؤية الفنية كما هى وزيد التذوق وتاريخ الفن (الشـــعبى والمصرى والقبطى والاسلامى واشهر الاعمال المرتبطة بالتاريخ والفنون المعاصرة) كما

زيد التشكيل الفنى والنسجيات وطباعة المنسوجات والتركيب الفنى ومع ذلك فلا يوجد اى ارتباط بين فروع المناهج وعلى ذلك جاء التطوير فى اتجاه التضخم والتكبير وليس فى اتجاه التركيز أو تنمية الخبرة وتدرجها .

ثالثا : المدرس كما ونوعا :

لم تتأكد اللجنة التى قامت بوضع المناهج المطورة من القيمـــة البشرية الموجودة بالمدارس والتى ستتولى تنفيذ المناهج والاحصاء الاتى حقيقتها : (*)

اللازم من المدرسين	٦٥٠٨	
الموجود مؤهلات تربوية عالية	٨٥٢	٢١٪
الموجود مؤهلات عالية غير تربوية	٢٧٢	٧ ٪
الموجود مؤهلات متوسطة تربوية	١١٢٥	٢٨٪
الموجد مؤهلات متوسطة غير تربوية	١٠٨٧	٤٤٪
جملة الموجود	٣٣٣٦	٥٢٪
العجـــز	٣١٧٢	٤٨٪

واذا علمنا أن المؤهلات المتوســـطة غير التربوية هى من فائض المعينين كأمناء معامل أو معاونين فنيين من خريجى الثانوى الصناعى الذين لميؤهلوا لاى عمل تربوى أو تعليمى لادركنا الى أى حد يصبح هذا المنهج المتضخم عبئا عليهم وعلى موجههم وعلى تلاميذهم واعتقد ان اللجنة التى وضـــعت المنهج المطور قد أعتقدت أن الميدان به صفوة من المدرسين المؤهلين كفنانين متعددى الجوانب الى جانب انهم من التربويين والا لما قامت بوضع هذا المنهج المتضخم الذى لايحقق بصورته الحالية اهداف التربية الفنية .

من التوزيع الاحصائى عن الدرجات التى حصل عليها الطلاب فىالشهادة الاعدادية بعد تدريس المناهج المطورة يتضح أن من حصلوا على درجات من ٤ الى ١٠ أىعلى ٥٠٪ فاقل من درجة المادة (٢٠ درجة) كان كالاتى :

القاهرة	٦٨٪	دمياط	٧٠٪
الفيوم	٥٣٪	المنيـــا	٦٠٪
سوهاج	٦٤٪	قنـــا	٥٣٪
البحر الاحمر	٥٩٪		

وهذا نتيجة لعوامل كثيرة اهمها عدم وضـــوح الرؤية امام المدرس عند تنفيذ المنهج .

(*) الاحصاء الاستقرارى الصادر عن الوزارة للعام الدراسى ١٩٧٨/٧٧

وجدير بالذكر ان نظام التدريس الحالى يقضى بأن يقوم المدرس بتدريس الفصل فى المادتين التربية الفنية والاشغال العملية وليس هناك نظـــام يقضى بالتخصيص حتى يمكن مواجهة النوعية الموجودة حاليـــا من المدرســـين غير المتخصيصين فنيا وتربويا ، ولعلنا نسأل ماهو موقف المدرس الذى لم يســـمع عن الفن ولم يعرف شيئا عن التذوق وتاريخ الفن ــ لاشك أن المنهج الموضوعى الموزع على أشهر السنة المناسب للتلميـــذ مادة وزمنـــا كان يمكن أن يواجه المشكلة المزمنة فى العجز بين مدرسى التربية الفنية كما ونوعا .

رابعا : العائد التربوى من وراء المناهج المطورة :

١ ــ كان لوجود فروع تطبيقيـــة ضمن منهج التربية الفنيـــة أن تبين للمتابعة الميدانية للتوجية العام على مســـتوى الجمهـــورية أهمـــال تدريس الاشغال العملية وتقلص أمكانياتها من خامات وأدوات .

٢ ــ تركز التدريس حول الموضوعات التعبيرية وأصبحت تســـتغرق معظم الحصص ومن هنا جاءت أجابات التلاميذ فى أمتحانات النقل والاعدادية عن سؤال التصميم الابتكارى عديمة الخبرة كما أنهـــا أنحسرت فى التصـــميم الزخرفى دون الاتجاه الى تصميم الاشياء الاستعمالية .

٣ ــ يدل توزيع الدرجات على الاعداد الناجحة فى الشهادة الاعدادية على أنخفاض كبير جدا فى الاعداد التى تحصل على درجات فوق ٧٥٪ وارتفاع كبير فى عدد من حصلوا على درجه النجاح (٤ درجات) وهذا يدل على ان التصحيح لايخضع لمعايير قياس الخبرة التى حصل عليها الطلاب من مدرسيهم وايضا يدل على عدم حصول التلاميذ على خبرات فنية نامية .

٤ ــ تدل رسوم التلاميذ فى امتحان الاعدادية على أن مستواهم الفنى لم يتغير عن مستوى طفل المرحلة الابتدائية سواء فى التعبير الفنى أو التصميم الابتكارى وهذا يدل على عدم أنتظام تدريس المنهج حسب خطة فنيـــة زمنية تساعد على نمو الخبرة وتطورها .

أسس وضع المناهج وابعادها التربوية :

ان تطوير المناهج يجب أن يتجه الى كل ما من شأنه مســـاعدة المدرس على القيام بواجبه خاصـــة اذا كان معظمهم ممن لم تعـــدهم الدولة للتدريس وعلى ذلك فان تطوير المناهج يجب ان يلتزم بالاتى :

١ ــ أن يكون حجم المنهج ومحتواه مناسبا تماما لعدد الحصص المقررة حسب الخطة الدراسية على مدار العام الدراسى .

٢ ــ أن يكون فى أمكان المدرسين العاملين بالميدان تدريس هذه المناهج وان يكون تبويبها وتوزيع الحصص على فروعها عاملا مساعدا على توجيههم

وتقويمهم وايضا تقويم اعمال التلاميذ وتوجيههم وان تكون الالفاظ المستعملة في المناهج واضحة لالبس فيها ولاغموض .

٣ — أن تكون هذه المناهج مناسبة لاعمار التلاميذ بكل مرحلة من المراحل وأن تتدرج الخبرة وتنمو من خلال الدروس المعطاه لكى تنمو القدرات الفنية والابتكارية بما يؤدى الى تنمية الشخصية المتكاملة القادرة على فهم حقيقة الفن

٤ — أن تضمن هذه المناهج الموصوفة بالتطور قدرا محققا من الخبرة يتحتم أن يؤديه التلاميذ فى عدد من الحصص وبحيث يكون المدرس على بينة من أمره داخل الفصل وخارجه وأن يتحقق الغرض الفنى والتربوى من وراء تدريس كل درس من الدروس ، سواء فى الرسم والتصوير بالالوان أو فى التصميم والتخطيط بالخطوط والمساحات أو فى ادراك تحريك أياديهم لتصوير خيالهم وتسجيل أفكارهم والتعبير عن رؤيتهم البصرية والابتكارية .

ومن منطق هذه الاسس ومن متابعة سير المادة بالمدارس على مستوى الجمهورية فى عامين متتالين ومن مراجعة أسئلة امتحانات النقل وامتحانات الشهادة الاعدادية ومن دراسة توزيع الدرجات على الناجحين فى الشهادة الاعدادية تبين لى أن المناهج المطورة للتربية الفنية بالاعادى العام والحديث تحتاج الى تعديل تربوى يساعد التوجيه الفنى بالمديريات التعليمية على القيام بعمله على خير وجه ويساعد المدرس على تنفيذ المناهج فى حدود عدد الحصص المقررة على مدار العام الدراسى وكل ذلك سيؤدى الى ضمان حق التلاميذ فى الحصول على الخبرة الفنية المقننة والمبرمجة . ونظرا لان المناهج المطورة بالاعدادى وهى المرحلة التى يمكن ان يتفاعل التلاميذ فيها مع تدريس الفن باعتبارها المرحلة المتوسطة بين الابتدائى والثانوى فان الامر يتطلب تعديل هذه المناهج لتصبح أكثر فاعلية من جانب المعلم والمتعلم .

ويهدف التعديل الذى تقدمت به فى ١٩٧٨/٧/٣ الى الادارة العامة للتعليم الاعدادى الى ما يأتى :

١ — تمكين المدرسين بكافة مستوياتهم من تنفيذ المنهج بعد تعديله فى حدود عدد الحصص المقررة بالخطة الدراسية (حصتان فى الاسبوع) .

٢ — تبسيط مفهوم الخبرة الفنية أمام المدرسين لكى يتمكنوا من تدريسها بطريقة منظمة على مدار العام الدراسى .

٣ — ربط دراسة الرؤية الفنية للطبيعة بالتصميم الابتكارى باعتبارهما فرعين متكاملين من فروع التربية الفنية مع ربطهما أيضا بالتذوق الفنى وتاريخ الفن .

٤ ـــ يبقى الجزء الخاص بالتعبير الفنى كما هو فى الصفوف الثلاثة ويخصص لتدريسه ٢٤ حصة على مدار العام الدراسى باعتباره أحد الفروع التى يمتحن فيها التلاميذ فى النقل وفى الشهادة الاعدادية .

٥ ـــ يدمج تدريس الرؤية الفنية للطبيعة مع تدريس التصميم الابتكارى ليكونا فرعا واحدا ويخصص له ٢٤ حصة على مدار العام الدراسى على النحو الآتى :

الصف الاول : الرؤية الفنية والتصميم الابتكارى (٢٤ حصة فى العام الدراسى)

١ ـــ يقوم المدرس باختيار وحدة من الوحدات الطبيعية الاتية ليقوم التلاميذ برسمها وابتكار اشكال وتكوينات مبتكرة من خلالها :

النباتات والاشجار ـــ الازهار والثمار ـــ الطيور والحيوانات ـــ الاسماك والاصداف .

٢ ـــ يقوم التلاميذ بتنفيذ تصميمات تطبيقية لاغلفة الكتب أو الاعلانات مستفيدين فى ذلك من الوحدات المبتكرة التى حصلوا عليها من دراستهم للوحدة الطبيعية المختارة مع ادخال الخط العربى بالقدر المناسب للتصميم .

الصف الثانى : الرؤية الفنية والتصميم الابتكارى (٢٤ حصة على مدار العام الدراسى) .

١ ـــ يقوم التلاميذ بالتعرف على الطرق الصحيحة لانشاء الاشكال الهندسية المربع والمثلث والدائرة والبيضاوى والخماسى والسداسى والثمانى كمضلعات منتظمة .

٢ ـــ يقوم التلاميذ بدراسة المسقط الراسى والافقى وكذلك المنظور الهندسى البسيط للمجسمات الاساسية : المكعب ـــ الاسطوانة ـــ متوازى المستطيلات ـــ المخروط الكامل والناقص ـــ الكرة ـــ المنشور الراسى .

٣ ـــ ابتكار تصميمات زخرفية من الاشكال الهندسية تصلح لورق الحائط أو طباعة الاقمشة أو للبلاط والموزايكو .
على أن يستعمل الطلاب الادوات الهندسية المناسبة .

الصف الثالث : الرؤية الفنية والتصميم الابتكارى (٢٤ حصة فى العام الدراسى) .

١ ـــ يختار المدرس وحدة من وحدات الاشياء التى يستعملها الانسان فى حياته اليومية مثل الاوانى الخزفية للزينة أو للمائدة ـــ الاوانى المعدنية

أو الحشرات الزخرفية الحديدية ـــ الاعمال الخشبية البسيطة المستعملة فى المدرسة أو المنزل .

٢ ـــ يستعمل الطلاب فى تصميمهم للوحدات المختارة ما توصلوا اليه من خبرات زخرفية وهندسية فى دراستهم بالصفين الاول والثانى .

التذوق وتاريخ الفن ويتم التعديل بحيث يكون لهـذا الفرع من فروع المنهج الاثر الايجابى فى تنمية التعبير الفنى والتصميم الابتكارى كالآتى :

الصف الاول : التذوق وتاريخ الفن (٨ حصص على مدار العام الدراسى)

١ ـــ دراسة أمثلة متنوعة ومختارة من الفنون الشعبية والتعرف على ما تتضمنه من القيم الفنية ، والتشكيلية وخاصة ما يتصل منها بحياة الناس وتقاليدهم وعاداتهم .

٢ ـــ يستعمل المدرس فى تدريس الفنون الشعبية الكتب والمراجـع والافلام التى انتجها المركز الرئيسى للوسائل التعليمية بمنشية البكرى .

الصف الثانى : التذوق وتاريخ الفن (٨ حصص على مدار العام الدراسى)

١ ـــ دراسة أمثلة متنوعة ومختارة من الفن المصرى القـديم . والفن القبطى فى مجالات التصوير والرسم البارز والغائر والنحت والفنون التطبيقية والاستعمالية والتعرف على ما بها من قيم فنية وتشكيلية .

٢ ـــ يعتمد المدرس فى تدريس هذا الجزء من المنهج على الكتب والمراجع المتخصصة وعلى زيارة المتحف المصرى بالقاهرة .

الصف الثالث : التذوق وتاريخ الفن (٨ حصص على مدار العام الدراسى)

١ ـــ دراسة أمثلة متنوعة ومختارة من الفن الاسلامى الذى نشأ فى مصر فى مجالات الخشب والتطعيم والمعادن والنسيج والخزف والخط البارز الزخرفى والمعلقات المعدنية والزجاجية .

٢ ـــ يعتمد المدرس فى تدريس هذا الجزء من المنهج على الكتب والمراجع المتخصصة وعلى زيارة المتحف الاسلامى بالقاهرة .

اما الاجزاء والفروع الاخرى كالتشكيل الفنى والتركيب الفنى والنسجيات وطباعة المنسوجات فمجالها موجود بمناهج الاشغال العملية ومناهجها تؤكد أهدافها المطلوبة خاصة وانها تحتاج الى قسمة الفصل لمواجهـة احتياجات تدريس الجوانب العملية ويتم ذلك بالقسمة مع التربية الزراعية . وأيضـا لمواجهة الاحتياجات التعلمية كأماكن العمل والخامات والادوات ومن الافضل حذفهما من مناهج التربية الفنية منعا للتكرار والله ولى التوفيق ؟

التليفزيون التربوى
طريق من طرق تكافؤ فرص الأطفال
من سن (٣ – ٦) سنوات

الدكتورة : فائزة على مصطفى

لو قلبنا صفحات التقارير الرسمية ، والدراسات والبحوث العملية ، والخطط القومية ونشرات الهيئات العالمية التى كرست نفسها للاهتمام بمرحلة – ما قبل المدرسة – لوجدنا كثيرا من الجهد المبذول نحو تكافؤ فرص أطفال ما قبل المدرسة .

ومن الامثلة الايضاحية على ذلك تأكيد الخطة السادسة فى فرنسا على الحاجة الى تطوير تكافؤ الفرص التى يحققها نشر التعليم الذى يسبق التعليم المدرسى فى المناطق الريفية . والتخطيط المركزى فى الاتحاد السوفيتى الذى يتخذ سلسلة من التدابير التعليمية والادارية لمقابلة النتائج السيئة الناجمة عن الاحوال الاسرية ، وعن ظروف المسكن ، وكالعمل للتوجيه المهنى لميول الاطفال منذ مرحلة الروضة . ودراسة الرسوب المدرسى بين ابناء الطبقة العاملة فى روتردام الذى أنتج مشروعا اقتصاديا اجتماعيا ينتظم ست رياض اطفال ، وعشر مدارس ابتدائية فى كل حى سعيا وراء مزيد من التقريب بين مدارس الحى وأسره ومؤسساته الثقافية مع ادخال اصلاحات واسعة على شكل العمل المدرسى ، وعلى مضمونه بشكل يكسبه اهتماما أكبر من المجتمع . وتطور عدد من المشروعات فى الولايات المتحدة بفضل التمويل الفيدرالى ، والتى تجرى معظمها لصالح البيئات المحرومة اجتماعيا واقتصاديا ، وتتميز باشراك البيئة المحلية ، وبالاهتمام بالفروق الفردية الضرورية بين الاطفال . واثارة المشروع الهندى للبيئة واشراكها فى تغطية الاحتياجات الرعائية والغذائية والتربوية حتى عام (١٩٨١) لخمسة ملايين من الاطفال الذين تقع اعمارهم بين (٣ – ٦) سنوات . وتوصيات المؤتمرات كتوصية المؤتمر الدولى العالى للتعليم التى تدعو الى ضرورة اتخاذ التدابير لتوفير التعليم الذى يسبق المدرسة ، وتوصية ندوة الشباب المنعقدة بجنيف بعدم امكانية معالجة مشكلة تكافؤ الفرص معالجة منطقية دون دراسة موضوع التعليم فى فترة ما قبل المدرسة . وتقرير عام ١٩٧٨ عاما عالميا للطفل من قبل منظمة اليونيسيف .

ونتيجة لذلك وما شابهه أخذنا نسمع آخر الصيحات والتقليعات فى تربية

الطفولة سعيا وراء تكافؤ فرصها : كصيحة المدرسة التعاونية ، ومدرسة الموهوبين ، ومدرسة المعوقين ، ومدرسة البيئة ، والمدرسة ذات اليوم المتكامل ، والمدرسة المفتوحة ، وقرى الاطفال ، والمدرسة الهادئة ، والمدرسة الجوالة ، ومشاريع المبادهة التعويضية ، ومدرسة الاعتماد على النفس ؛ والمدرسة الطارئة . . . الخ .

وهل بعد ما سردناه من المشاريع ، وبعد ما سمعناه من صيحات تكافؤ فرص أطفال ما قبل المدرسة يستحيل علينا التأثر بتلك الجهود الكبيرة المبذولة فلا نتخذ اجراءات مماثلة بحق أطفالنا من سن (٣ — ٦) سنوات ، وخاصة عندما نعلم .

أولا :

ان المرحلة من سن (٣ — ٦) سنوات يمكن أن نطلق عليها في عالمنا العربي فترة الطفولة المظلمة ، والمورد الطبيعي المنسى ، لان مراكز رعاية الام والطفل — على ضآلة خدماتها — تعنى بالطفل الرضيع العاجز عن تأمين حاجاته بنفسه ، ومن السادسة فصاعدا تؤمن المدرسة الابتدائية الخدمات التربوية والصحية الضرورية ، أما في المرحلة الانتقالية بين هاتين الوحدتين الاجتماعيتين فالفراغ قائم .

ثانيـا :

ان نمو الطفل في هذه المرحلة هو وظيفته التي تلح على كل من لهم علاقة به الى العمل والاستعداد الكافي الذي يضمن سير هذه الوظيفة بدون عراقيل .

ثالثـا :

ان طموحنا في وحدتنا الداخلية والروحية والعربية والانسانية لن تتحقق الا بالرعاية الصالحة للطفولة ، وبتأكد اقصى ما يمكن لتقدم كل طفل ، وبتهيئة سبل الوصول الى ذلك .

رابعـا :

ان الانفاق على هذه المرحلة يمثل استثمارا حقيقيا لرأس المال الطبيعي مادام هذا الانفاق سينتج مردودا على مستويات مختلفة : كالمستوى الفردي للطفل ، والمستوى الانساني المتمثل في علاقة المواطنين مع بعضهم البعض وفي تعاملهم ، والمستوى القومي في التخفيض من الانفاق على خدمات علاجية غير منتجة ، وعلى الفشل في بناء صحة وطنية واجتماعية سليمة لمواجهة انتقام هؤلاء الاطفال من مجتمعهم عن طريق الراشد الذي كونه هذا المجتمع .

لهذه الاسباب ولغيرها مما يضيق المجال عن التوسع بها لا مناص من اتخاذ اجراءات عاجلة وناجحة وواسعة لتحقيق تكافؤ فرص الاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن (٣ — ٦) سنوات كقيادة برامج تربوية تعويضية باستخدام التليفزيون التربوى الذى أصبح اليوم ذا قوة مؤثرة على أطفالنا ؛ فهم جمهوره الذى لا يشبع ولا يقنع ، والذى يحمل الاطفال الذين لا يملكون جهاز تليفزيون فى بيوتهم على أن يراقبوه فى بيت الجيران ، أو الاقارب ، أو وراء واجهات صـــالات عرض اجهزة التليفزيون التجارية . وبلغ من تهـــالك الاطفال على هذه الوسيلة حدا أفشل ما تقدمه المدرسة الابتدائية ومعلموها، ومناهجها من أساليب تربوية لجذب اهتمام الكثيرين من الاطفال الذين اعتادوا على لغة التليفزيون الدرامية التى تمتعهم بالصوت ، والصـــورة ، واللون ، والنغم ، والحركة ، والخيـــال ، والمغامرة ، والمعلومات التى تفـــوق بكثير معلومات غيرهم من الاتراب قبل عصر التليفزيون .

ويتم الاستخدام والتقديم لبرامج التليفزيون التربوى بعد قيام فريق من المهنيين والمهنيـــات المتخصصين والمتخصصات بتربية الطفولة وبمناهجهـــا ووسائلها وبالاخراج التليفزيونى للاطفال بدراسة لانواع البرامج التليفزيونية التى يستمتع الاطفال بمراقبتها ، ولمقـــدار ما يتعلمونه منها ، لتقرير قيمـــة المعلومات التى يكتسبونها من البرامج المختلفة ومن الدعايات والاعلانات لئلا يصرف وقت الاطفال فى تعليمهم معلومات سبقت لهم معرفتها ، أو تعليمهم تعابير لغوية دون مستوى نموهم اللغوى ، واكتسابهم معلومات خاطئة نتيجة لعدم وضوح مفاهيمها ومعانيها ، وبعد قيام هذا الفريق المتخصص بملاحظة استجابات الاطفال للمشاهد المختلفة للتعرف على ما يفزعهم ، وما يفجرهم بالضحك ، وبعد تحليل للشخصيات المحببة اليهم ، ثم تطويع وترشـــيد خير المناهج التربوية لرياض الاطفال المبنية على أسس علمية لنتائج ما تسفر عـــه هذه الدراسة الفريقية .

وهكذا تستخدم هذه الوسيلة الجذابة المغرية للاطفال لاتـــاحة الفرص الواسعة لاستمتاعهم فى برامج مجدية تكسبهم معلومات ومهـــارات منهجية ، وتعمق مفاهيمهم وعـــلاقاتهم ، وتثرهم ، وتنظم معلوماتهم الواســـعة غير المنظمة ، وتوضح مفاهيمهم الحاضرة التى هى قاعدة تنمية مفاهيمهم الجديدة وتسرع فى تنميـــة مداركهم اسراعا لا يخـــــرجهم عن امكاناتهم وطبيعتهم ، وتعوضهم عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية ، وعن تسليات تليفزيونية غير ملائمة لمن هم فى أعمارهم .

يضاف الى ذلك أن برنامج رياض الاطفال التليفزيونى التربوى يكسر العزلة التقليدية لصفوف رياض الاطفال بنقله تقنيات الروضة الحديثة الى كل أسرة وكل طفل ، وبتثقيفه جمهور الآباء والامهات مما يضـــع بعضا من نقـــد

التربية فى منظوره الحقيقى ، ويحتفظ بالقوى التربوية المتوفرة تقليديا فى الاسرة بوضع الوالدين تجاه مسئولياتهما التربوية ، مع أمل توسيع هـذه البرامج لتشمل تربية الآباء والامهات بطرق تربية أطفالهم .

ناهيك عن أن برنامج رياض الاطفال التليفزيونى التربوى يحل الكثير من المشكلات التى تحد من توسع رياض الاطفال كالنقص الكمى والنوعى فى الجهاز الادارى والتوجيهى المهنى المتخصص بتربية الاطفال ، وفى الابنية المدرسية ، وفى المعدات ، وفى الوسائل .

ويمكن خفض نفقات هذه البرامج التربوية التليفزيونية لرياض الاطفال باشراك الدول العربية فى انتاجها واستخدامها نظرا للتقاسم الحضـارى ، وللاهتمامات المشتركة بعد تبين اجراءات مختلفة من التلاؤم والتكييف ، وبذلك يتم الاتفاق عليها عن طريق انشاء صندوق عربى للطفل ، أو غير ما يمـاثل ذلك مما يمكن من وضع ما يعتقد أن الاطفال يحتاجونه ، وبأحسن ما يستطاع عمله دون وضع قائمة من المصاعب والمشكلات التى من شأنها ان تثبط الهمم فلا يجرؤ انسان على الشروع فى عمل يحسن تكافؤ فرص الاطفـال بدلا من تشجيعه وجد السعى فى تحقيقه لتقديمه هدية للطفل العربى فى عام الطفـل العالمى عام ١٩٧٨ م

رسائل جامعية في التربية

اعداد : عبد الراضى ابراهيم محمد
كلية التربية جامعة عين شمس

نقدم فى هذا العدد عرضا للرسالة المقدمة من السيد محمد أحمد محمد دسوقى لنيل درجة دكتوراة الفلسفة فى التربية (علم نفس تعليمى) بكلية التربية جامعة الزقازيق ، وذلك فى عام ١٩٧٨ .

أولا : أهمية البحث :

نظرا للتطور السريع الذى حدث فى شتى ميادين الحياة كان من الضرورى الاهتمام بالخدمات التى تعمل على توجيه الافراد نحو المهن المختلفة والملائمة لامكانياتهم ومساعدتهم على التكيف والتقدم فى هذه المهن .

وتبعا لذلك قامت عدة دراسات للكشف عن العوامل المزاجية التى تؤثر وتسهم فى التحصيل الدراسى حتى يمكن توجيه الطلاب توجيها علميا سليما للدراسة التى يصلحون لها ويمكنهم الاستمرار فيها .

ونظرا لانه اذا توافرت القدرة والاستعدادات الخاصة كانت العوامل المزاجية هى التى تحدد المكانة التى يمكن للفرد أن يصل اليها تبعا لقدراته واستعداداته .

ولاهمية الجانب المزاجى الانفعالى فى التأثير على التحصيل الدراسى ، فان الدراسة الحالية تحاول بحث ودراسة هذه العوامل وبيان طبيعة العلاقة بينها وبين التحصيل الدراسى حتى يمكن الافادة من نتائج هذه الدراسة فى عملية التوجية التربوى والمهنى .

ثانيا : مشكلة البحث :

يهدف البحث الحالى الى دراسة العلاقة بين العوامل التى تتبع التنظيم المزاجى فى الشخصية وبين التحصيل الدراسى .

ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى السؤال التالى : ـ

ما هى العوامل المزاجية التى ترتبط بالتحصيل الدراسى ؟

ثالثا : اهداف البحث :

الهدف النظــرى :

(١) الكشف عن العوامل المزاجية التى ترتبط وتسهم فى التحصــيل الدراسى .

(٢) دراسة شخصية الطلاب مرتفعى التحصيل ومنخفضى التحصــيل يزيد من فهمنا للشخصية الانسانية بصفة عامة .

الهدف التطبيقى :

(١) الاستفادة مما قد يظهر من علاقات فى عملية التوجيــه التربوى والمهنى وفى عملية لانتقاء والتوزيع .

(٢) تهيئة بيئة تعليمية مناسبة تثير مواهب المتفوقين بفاعلية وكفاءة وتشبع حاجاتهم وميولهم وتعلمهم طرق التفكير السليم .

رابعا : تحديد المفاهيم :

التحصيل الدراسى :

يقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب فى امتحان الشهادة الاعدادية العامة .

العوامل المزاجية :

هى المتغيرات التى تتبع التنظيم الانفعالى فى الشخصية والمسئولية عن اهداف السلوك وغاياته أى التى تيسر دراســة دوافع الفــرد وتنظيمــاته العاطفية وسماته الشخصية المسئولة عن تحديد أهدافه .

خامسا : الدراسات السابقة :

اظهرت غالبية النتائج التى توصلت اليها الدراسات السابقة والتى كانت تبحث فى العوامل المزاجية التى تميز الطلاب الاعلى تحصــيلا والطلاب الادنى تحصيلا الى أن هناك بعض العوامل المزاجية التى تتبع التنظيم الانفعالى فى الشخصية تميز هؤلاء الطلاب عن هؤلاء ، كمادلت البحوث التى درست العلاقة بين العوامل المزاجية والتحصيل الى ان هناك بعض العوامل ترتبط وتسهم فى التحصيل المدرسى . ويمكن اجمال نتائج البحوث السابقة فى الاتى : ــ

(١) هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الاتزان الانفعالى والتحصيل الدراسى .

(٢) هناك علاقة أرتباطية موجبة دالة احصائيا بين المثابرة والتحصيل الدراسي .

(٣) هناك علاقة أرتباطية موجبة دالةاحصائيا بين المسئولية والتحصيل والتحصيل الدراسي .

(٤) هنـــاك علاقة أرتباطية موجبة دالة احصـــائيا بين الميل العلمي والتحصيل الدراسي .

(٥)هناك علاقة أرتباطية موجبة دالة احصـــائيا بين الميل الجســـابى الدراسي .

(٦) هناك فروق دالة احصائيا بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل في العوامل الاتية : —

الثبات الانفعالـلى — الميـل العلمي — الميل الحســابى — المســئونية الاجتماعية — المسايرة — الانطواء — السيطرة .

سادسا : الطريقة والاجراءات :

طبق الباحث الاختبارات التالية : —

(١) أختبار كيودر للميول المهنية .

(٢) أختبار الميول المهنية واللامهنية

(٣) اختبار كاتل للمرحلة الاعدادية والثانوية

(٤) أختبار جوردون البورت للشخصية

(٥) أختبار الذكاء المصور

على حوالى ٥٠٠ طالب في الصف الاول الثانوى تتراوح أعمارهم بين « ١٥ — ١٧ سنة » ثم قام الباحث بتصحيح الاختبارات وســجل النتـــائج في سجل خاص بحيث اصـــبح لدى الباحث لكل طالب درجة في كل أختبـــار من الاختبارات السابقة الذكر ورصد الباحث درجات المجمــوع الكلى لاطلاب في نتيجة اتمام الشهادة الاعدادية العامة كدالة على التحصيل الدراسي .

سادسا : النتائج والتحليل الاحصائي :

استخدم الباحث الاساليب الاحصائية التالية في معالجة نتائج بحثة

١ — أختبار « ت » .

٢ — تحليل التباين (٢ × ٢)

٣ — معاملات الارتباط

٤ — التحليل العاملي

وتوصل الباحث الى اهم النتائج الاتية : ــ

(١) هناك علاقة أرتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين التحصيل الدراسى وبين بعض العوامل التى تتبع التنظيم المزاجى وفى الشخصية مثل : « المسئولية ــ الاتزان الانفعالى ــ الثقة بالنفس ــ الميل العلمى ــ الميل الميكانيكى » .

٢ ــ هناك علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين التحصيل الدراسى وبين بعض العوامل التى تتبع التنظيم المزاجى فى الشخصية مثل : «الرومانتيكية ــ الاندفاع والتحرر ــ الميل الكتابى »

٣ ــ هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب مرتفعى التحصيل والطلاب منخفضى التحصيل فى متغيرات الشخصية التى تتبع التنظيم المزاجى مثل : ــ

« الاتزان الانفعالى ــ الثقة بالنفس ــ الميل العلمى ــ الميل الميكانيكى ــ الرومانتيكية ــ الاندفاع والتحرر » .

٤ ــ ارتفعت قيمة الارتباطات الدالة بين التحصيل وبين متغيرات الشخصية التى تتبع التنظيم المزاجى فى الشخصية وذلك عند تقسيم عينة البحث الى طلاب ذوى ذكاء مرتفع وطلاب ذوى ذكاء متوسط .

ثامنا : تفسير النتائج :

قام الباحث بتفسير نتائجه فى ضوء الاطار النظرى للبحث والدراسة مستخدما ذلك كله فى تفسير فروض البحث وبيان أوجه التشابه بين نتائج البحث الحالى والبحوث السابقة .

كلمة لابد منها للسيد الدكتور مصطفى كمال حلمي

باسم كل معلم ومعلمة بل باسم كل تلميذ وتلميذة نتوجه اليك بالشكر والعرفان والتحية والتقدير لقاء ماقدمت فى المدة التى قضيتها بيننا اخا وصديقا وحبيبا بقدر ماسمحت لك الظروف وأسعفتك الايام نقولها لك بعد ان تركت منصب الوزير لتحل فى قلوبنا جميعـــا محل الاخ والمعلم الانســـان الذى ترك بصماته فى كل مكان فالكل يذكر لك دماثة الخلق والادب الجم والذوق الرفيع واللسان العف والسماحة المتنـاهية والحرص على مصـــلحة المعلم والمتعلم والقلب الكبير .

وان ننس لاننس كلمتك يوم ان تقلدت الوزارة وشرفت بك : « لاصلاح للتعليم الا بصلاح حال المعلم » وسرت فى هذا الطـــريق فقطعت فيه اشواطا يذكرها لك الاوفياء الذين خبروك عن قرب أو عن بعد وتسجلها لك قراراتك الوزارية ومحاضر الجلسـات المتعددة التى وقفت فيها الى جانب المعلم ماديا وادبيا وتسجلها لك مذكراتك الكثيرة لرياسة مجلس الوزراء ووزارة الماليـــة والتنمية الادارية والجهاز المركزى للتنمية الادارية وليس عليك من سبيل اذ لم يستجب المسئولون ولم يقتصر الامر على ماتقـــدم بل طورت المناهج ونظم الامتحانات ومكافآتها وبذلت فى ذلك الكثير

لقد حللت ياسيادة الاخ الكبير فى كل قلب ولاول مرة يصل من شغل هذا المنصب الى هذه المنزلة السامية التى كنت انت أول من احتلها واذا كنت قد تركتنا الى عمل آخر لابد انك ستصل فيه الى ما تصبو وترجو ونحن على ثقة من ذلك فاننا نتمنى لك التوفيق وندعو الله سبحانه ان يمتعك بالصحة والعافية وان يثبت على قدم الخير خطاكم ويجعل النجاح دائما حليفكم

ولا نقول وداعا وانما نقول : الى لقاء .

محمد عبد الرحمن طبل
مقرر شئون الخريجين
بالرابطـــة

تحية وأمل

يتوجه مجلس أدارة رابطة معاهد وكليات التربية الى السيد الدكتور حسن أسماعيل وزير التعليم والبحث العلمى والثقافة بالتحية والتهنئة راجيا له التوفيق والسداد فى مهمته الكبيرة ومجلس الادارة وان كان يستشعر ثقل الاعباء وعظم المسئولية الملقاة على عاتق السيد الوزير

فانه على ثقة بأن السيد الدكتور الوزير أهل لما حمل وامله كبير فى ان يحقق الكثير مما ينتظر الخريجون تحقيقه على يديه وخاصة ضمان العدل لحملة المؤهلات العليا الذين بح صوتهم وطال صبرهم من عام ١٩٧٣ الى الان ولم يصلوا الى العدل .

وفقكم الله واعانكم وكتب الخير على يديكم .

خطاب مفتوح
إلى السيد / نقيب المعلمين

السيد الاستاذ الكبير / نقيب المعلمين

تحية من عند الله مباركة طيبة وبعد

فحين يتعذر اللقاء وتتعدد الاسفار وتكثر المشاغل بالنسبة لسيادتكم لايبقى لنا الا أن نرسل اليكم مكتوبا نبسط فيه القول ونعرض لمسائل من الضرورى أن تلموا بها وهى والحمد لله ليست مسائل شخصية وانما تتعلق بسيادتكم كنقيب للمعلمين ونجملها فيما يلى : ــ

١ ــ مشكلة حملة المؤهلات العليا وحقهم فى العدل وتذكرون سيادتكم أنكم أيدتم القضية فى المؤتمر الذى عقد تحت أشرافكم فى النقابة بل وصرحتم بأنه اذا لم تتحقق مطالب الجامعيين الذين أضيروا بسبب القوانين والقرارات الاخيرة فستستقيلون من مناصبكم فى حزب مصر ونقابة المعلمين وللان لم يتم شىء للجامعيين ومع ذلك لم يحدث رد فعل لديكم ولم تقدم استقالة والخطورة فى الامر ياسيادة النقيب وأنت واجهة المعلمين وممثلهم الشرعى أن يتصور المسئولون أننا نقول ما لانفعل ونهدد بما لانستطيع وفى ذلك مافيه من الاضرار بنا والاستهانة بكرامتنا والنظر الينا بنظرة لانرضاها .

٢ ــ وقفتم فى عيد المعلمتوجهون الشكر للسيد / ممدوح سالم ولاندرى على أى شىء تشكرونه وهو الذى حدد لنا موعدا للقائه فى مقر رياسة مجلس الوزراء وقابلنا بما تعرفون لان الكلام وجه اليكم أولا ولو كان الامر بيدنا لانسحبنا من اللقاء ولما قبلنا هذه المقابلة التى لاتليق بالمعلمين فهل كنتم تشكرونه على ذلك ؟ !! أخشى ان يسىء الناس فهمنا فيعلمون أننا لا نشكر الا حين نقابل مقابلة جافة أو يغلظ لنا فى القول وكنا نأمل أن يكون مكان الشكر عتاب رقيق واشعار بانطباعنا الذى خرجنا به من المقابلة التى تمت برياسة مجلس الوزراء ونحن نعلم انكم من خير من يصل الى ذلك ويقدر عليه

٣ ــ احتفلت الدولة بعيد المعلم وعيد الفن فى شهر واحد فما راى سيادتكم فيما حدث فى العيدين ؟ !! وهل احتفالنا بعيد المعلم فى المستوى اللائق بهذه المناسبة الجليلة ؟ !! رأينا ياسيادة النقيب أن عيد المعلم ليس

كلمة تقال ولاخطبة تلقى وانما عيده الحقيقى فى أجابة مطالبة ووضعه فى المكان اللائق به والاهتمام برسالته واعطائه مايستحق من التكريم والتبجيل عملا لا قولا كذلك راينا انه لايصح مطلقا ان ينتقل من نقابته الى اللجنة المركزية فى مسيرة لاتليق بكرامته واولى أن ينتقل اليه ولاينتقل والمعلم المكرم يؤتى اليه ولايأتى .

٤ — كل عام تتم ترقيات وتنقلات واعادة تعيين لكبار موظفى الوزارة وكنا نأمل أن يكون للنقابة راى فى ذلك خاصة وانها محل نظر وتهم كل العاملين وتحدث فى النفوس كثيرا من الاستياء لما فيها من مجاملة وتخط لبعض المستحقين ولانها أولا واخيرا تجرى على غير قواعد .

٥ — عرض على مجلس ادارة النقابة اقتراح باحياء ذكرى الدكتور طه حسين اسوة باحتفال نقابة المحامين بروادها فهل نطمع فى أن تضيف الى قائمة المحتفل بهم الشهيدين حسن البنا وسيد قطب وعلى مبارك والدكتور مشرفة أسوة بنقابة المحامين ايضا ؟

سيادة النقيب لانريد أن نثقل عليك فى خطابنا الاول ولانطمع فى أن نأخذ من وقتك أكثر من هذا وسيكون لنا معك أكثر من لقاء .

وفقكم الله وهدانا جميعا سواء السبيل

وسلام الله عليكم ورحمته وبركاته .

المرسل

محمد عبد الرحمن طبل

مقرر شئون الخريجين بالرابطة

مطبعة دار العالم العربى

٢٣ ش ٠ع الظاهر ت ٩٠٦٧٠٦